



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Kommunikation

en mänsklig rättighet

**En intervjustudie med skolpersonal om alternativ
och kompletterande kommunikation, AKK, i
gymnasiesärskolan**

Anna Jäderlund och Carina Edvinsson

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Speciallärarprogrammet, SLP600/LLU600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2015
Handledare:	Yvonne Karlsson
Examinator:	Eva Gannerud
Rapport nr:	VT15 IPS39 SLP600/LLU600

Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Speciallärarprogrammet, SLP600/LLU600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2015
Handledare:	Yvonne Karlsson
Examinator:	Eva Gannerud
Rapport nr:	VT15 IPS39 SLP600/LLU600
Nyckelord:	Kommunikation, AKK, ACC, kompetensutveckling, särskolan

Syfte

Studiens syfte är att undersöka hur rektorer, lärare och elevassistenter på två gymnasiesärskolor resonerar kring användningen av alternativ och kompletterande kommunikation, AKK, för elever med begränsningar i sin kommunikativa förmåga.

Teori

Studiens teoretiska utgångspunkt är ett sociokulturellt perspektiv. Specialpedagogiska perspektiv är de relationella och kategoriska perspektiven samt dilemmaperspektivet.

Metod

Studien är genomförd med en kvalitativ metod för att ta del av hur skolpersonal resonerar och därigenom få syn på de mönster som visar sig. Datainsamlingen gjordes genom fyra stycken fokusgruppintervjuer med lärare och elevassistenter samt två individuella intervjuer med rektorer inom det individuella programmet på två gymnasiesärskolor.

Resultat

Av studien framkommer att det finns en stor vilja bland deltagarna att kommunicera med eleverna men att de ofta upplever att det är svårt och förstå elever med begränsningar i sin kommunikativa förmåga. Samtliga deltagare anser sig behöva utveckla sina kunskaper i alternativ och kompletterande kommunikation, AKK, samtidigt som deras beskrivningar ger en bild av stor variation i vilken utsträckning och hur AKK används. Intresset för att utveckla den egna kompetensen inom området, formuleras tydligast utifrån önskemål om mer kunskaper i tecken som stöd, TAKK, samt att satsa på digitalt kommunikationsstöd med iPad. Ett genomgående resultat är att deltagarna beskriver sin AKK-användning utifrån att ge information och för att skapa tydlighet och struktur över skoldagen. Rektorerna ser också behovet av utveckling inom området AKK och har börjat satsa på fortbildning av personal som visar intresse men de beskriver också begränsningar i form av ekonomin. Resultatet visar att skolorna har förutsättningar att uppfylla elevens rätt till kommunikation. Men samtidigt framkommer att skolorna behöver göra en inventering kring kompetenser bland personal. Dessutom tar deltagarna upp att personal bör auskultera i varandras klasser för att sprida goda exempel. Det framkom även att deltagarna i liten utsträckning använder sig av externa resurser som SPSM och hälso- och sjukvårdens kommunikationscenter utifrån frågor som rör elevers kommunikation.

Förord

Utifrån vår bakgrund som pedagoger inom gymnasiesärskolans individuella program har vi mött många elever i behov av alternativ och kompletterande kommunikation, AKK. Vårt val att skriva om elevers kommunikation kändes därför som en självklarhet för oss båda. Studien har bidragit till nya kunskaper och insikter vilka vi kommer ta med oss till våra arbetsplatser, och kanske, att några fler kan ha nytta av vår studie för att exempelvis påvisa vikten av en kommunikativ miljö.

I arbetet med studien har vi båda varit involverade i samtliga delar även om vi haft olika ansvarsområden under skrivprocessen. Anna hade huvudansvaret för de teoretiska delarna och Carina för metoddelen. För övrigt har vi båda varit delaktiga i arbetet med resultat- och diskussionsdel.

Vi vill tacka alla deltagare som ställt upp och generöst delgett oss sina erfarenheter och synpunkter. Utan er hade inte detta arbete kunnat genomföras. Vi vill också tacka vår handledare Yvonne Karlsson för värdefulla synpunkter och god handledning.

Juni 2015

Anna Jäderlund och Carina Edvinsson

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
2. Syfte	2
2.1 Frågeställningar.....	2
3. Bakgrund.....	2
3.1. Framväxten av gymnasiesärskolan	2
3.2. Lagar och förordningar	4
3.3. Andra aktörer inom området kommunikation/AKK	6
3.4. Kommunikation	6
4. Teoretiska utgångspunkter.....	11
4.1. Sociokulturellt perspektiv på lärande och delaktighet	11
4.2. Specialpedagogiska perspektiv	13
5. Tidigare forskning.....	14
5.1. Omgivningens betydelse.....	14
5.2. Tecken som stöd gynnar talutvecklingen.....	15
5.3. Grafisk AKK.....	16
6. Metod.....	17
6.1. Kvalitativ metod.....	17
6.2. Fokusgruppintervjuer	18
6.2.1. Genomförande av fokusgruppintervjuer med lärare och assistenter.....	18
6.3. Individuella intervjuer.....	19
6.3.1. Genomförande av individuella intervjuer med rektorerna.....	19
6.4. Urval av undersökningsgrupp	20
6.5. Studiens deltagare och skolor	20
6.5.1. Presentation av skolorna	20
6.6. Transkribering, bearbetning och analys	21
6.7. Etik.....	22
6.8. Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet.....	23
6.8.1. Validitet och reliabilitet	23
6.8.2. Generaliserbarhet.....	24
7. Resultat.....	25
7.1. Resultat från fokusgruppintervjuerna.....	25
7.1.1. Synen på kommunikation	25
7.1.2. Elevernas kommunikation	25
7.1.3. Kommunikationen med eleverna.....	26
7.1.4. Möjligheter och hinder	28
7.1.5. Ökar elevernas kommunikation	29
7.1.6. Kunskap om elevernas kommunikationssätt.....	30
7.2. Resultat från de individuella intervjuerna.....	31
7.2.1. Hur AKK används	31
7.2.2. Kompetensutveckling	32
8. Diskussion	34
8.1. Metoddiskussion	34
8.2. Resultatdiskussion.....	35
8.2.1. Synen på kommunikation i förhållande till normalitet	35
8.2.2. Nivån behöver höjas på skolorna.....	36
8.2.3. Kompetensutveckling	37
8.2.4 Kommunikativ miljö.....	38

8.3. Specialpedagogiska implikationer	39
8.4. Förslag på fortsatt forskning	40
Referenslista.....	41
Bilaga 1	45
Missivbrev.....	45
Bilaga 2:1(2)	46
Intervjufrågor till fokusgrupperna med lärare och elevassistenter.....	46
Bilaga 2:2(2)	47
Intervjufrågor till rektor	47
AKK-tips	48

1. Inledning

Denna studie handlar om hur rektorer, lärare och elevassistenter på gymnasiesärskolans individuella program resonerar kring användandet av alternativ och kompletterande kommunikation för elever med begränsningar i sin kommunikativa förmåga. Begreppet alternativ och kompletterande kommunikation förkortas AKK. Med AKK menas att man använder olika alternativ och/eller komplement till det talande språket. En central utgångspunkt i studien är att kommunikation är en mänsklig rättighet och alla har rätt att kommunicera. Förutom medmänsklig omtanke för att stödja eleverna i sin kommunikation finns det en rad lagar och förordningar som reglerar att personer i behov av AKK har rätt till kommunikation. Skolan vilar på en demokratisk grund och mänskliga rättigheter där alla människor har lika värde (SFS 2010:800). FN:s konvention för personer med funktionsnedsättning (Ds 2008:23) "utgör en fortsättning på arbetet inom FN för att få till stånd internationella regler om funktionshindrade personers rätt till delaktighet och jämlikhet, ett arbete som 1993 resulterade i att FN:s generalförsamling antog standardregler om delaktighet och jämlikhet för människor med funktionsnedsättning" (s. 11). Enligt konventionen nås delaktighet och jämlikhet bland annat genom rätten till utbildning där kompetenta personer har kunskap om och möjliggör användning av alternativa former för kommunikation.

Från den 1 januari 2015 ingår bristande tillgänglighet som diskriminering i diskrimineringslagen (Prop. 2013/14:198) för att öka tillgängligheten för personer med funktionsnedsättning så de också kan ta del av information och kommunikation. Tidigare låg tyngdpunkten på tillgängliga lokaler med fokus på rörlighet, syn och hörsel. I läroplanen för gymnasiesärskolan (2013a) står det att "Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov" (s. 3). Vidare framkommer att all personal i skolan har särskilt ansvar för att eleverna lär sig och utvecklas utifrån sina förutsättningar "Alla som arbetar i skolan ska ge stöd och stimulans till alla elever så de utvecklas så långt som möjligt" (a.a., s. 6) och "läraren ska utgå från den enskilda elevens behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande" (a.a., s. 7). Det är skolpersonalens skyldighet att följa dessa styrdokument men enligt Skollagen har rektorn det yttersta ansvaret att följa upp så att eleven får den utbildning han/hon har rätt till. "Som pedagogisk ledare för skolan och som chef för lärarna och övrig personal i skolan har rektorn ansvar för skolans resultat och har, inom givna ramar, ett särskilt ansvar för att /.../ lärarna anpassar undervisningens uppläggning, innehåll och arbetsformer efter elevernas skiftande behov och förutsättningar" (a.a., s. 11). Detta ställer krav på rektorernas och skolpersonalens kunskaper kring AKK och hur man resonerar kring och ser på elever i behov av kommunikationsstöd.

Oberoende av kommunikationssätt är kommunikation ett behov alla människor har och en förutsättning för lärande. Oavsett i vilket sammanhang, ämne eller ämnesområde står kommunikation och samspel i centrum. För att eleverna ska kunna vara delaktiga behöver de ges möjlighet att kommunicera utifrån sin förmåga och sina förutsättningar. Personal inom skolan som möter elever i behov av AKK har till uppgift att underlätta för eleven att kommunicera här och nu samt att utveckla elevens kommunikativa och språkliga färdigheter på lång sikt. För att lyckas med det behövs kunskap, stöd och intresse (Heister Trygg, 2012).

2. Syfte

Studiens syfte är att undersöka hur rektorer, lärare och elevassistenter på två gymnasiesärskolor resonerar kring användningen av alternativ och kompletterande kommunikation, AKK, för elever med begränsningar i sin kommunikativa förmåga.

2.1 Frågeställningar

- Hur beskriver och definierar deltagarna kommunikation?
- Hur uppfattar deltagarna att eleverna kommunicerar?
- Hur beskriver deltagarna att de använder AKK i sin kommunikation med eleverna?
- Vilka möjligheter/hinder uppfattar de olika parterna kring användandet av AKK?
- Vilken kompetensutveckling får personalen kring AKK?

3. Bakgrund

I följande avsnitt beskrivs framväxten av särskolan för att ge en bakgrund till dagens gymnasiesärskola och det individuella programmet som föreliggande studie utgår från. Därefter följer en översikt över nationella och internationella styrdokument som styr allas rätt till kommunikation. Vidare ges en beskrivning av synsätt på användandet av alternativ och kompletterande kommunikation och hur det har förändrats över tid.

3.1. Framväxten av gymnasiesärskolan

Den obligatoriska folkskolan infördes 1842 i Sverige. Avsikten var att alla barn skulle följa en gemensam skolplan men i praktiken utestängdes barn med funktionsnedsättning (Grünewald, 2012). I mitten av 1800-talet kom viss undervisning av barn med utvecklingsstörning igång, oftast på initiativ av privatpersoner och föreningar. Den första svenska skolan för barn och ungdomar med utvecklingsstörning startades 1866 i Göteborg av Emanuella Carlbeck, en av pionjärerna i arbetet för undervisning av barn med utvecklingsstörning. Särskilda särskoleinternat drivna av landstinget inrättades och fram till 1915 hade landets alla landsting skaffat sig egna särskoleinternat. Ett anstaltsvälde uppbyggt av landstingen kom att prägla särskolan under ett sekel (SOU 2011:8). Ineland, Molin och Sauer (2009) menar att de första särskilda anstalterna för barn och ungdomar med utvecklingsstörning var uppfostrings-anstalter för bildbara sinnesslöa barn. "Syftet med dessa anstalter var både att skydda barnen från ett oförstående samhälle och att lära och träna dem till att bli självständiga, självförsörjande" (a.a., s. 25). Perioden kring slutet av 1800-talet utmärks, enligt Ineland et al., av ett pedagogiskt perspektiv och en optimistisk syn vilken i början på 1900-talet övergick till ett mer pessimistiskt medicinskt perspektiv:

Den ganska positiva bilden av personer med utvecklingsstörning mörknade och utvecklingsstörning blev nu ett hot mot samhället. Personer med utvecklingsstörning betraktades som "obotliga", som vårdades hela sina liv på anstalter och man praktiserade tvångssterilisering (a.a., s. 26).

Ineland et al. (2009) beskriver utvecklingens bakgrund utifrån rådande samhällsklimat med urbanisering, industrialisering och en svag samhällsekonomi. De medicinska vetenskaperna utvecklades inom diagnostisering och klassificering av olika tillstånd vilket medförde att nya grupper av "utvecklingsstörda" upptäcktes.

Bildbara och obildbara

Grünwald (2012) beskriver hur den relativt stora andel barn som trots tal- och skrivövningar inte klarade att lära sig läsa och skriva bedömdes som obildbara. Såväl barn som vuxna med bedömningen obildbara blev ända fram till 1960-talet placerade på vårdhem, sinnessjukhus eller på enskilda anstalter om de inte stannade i sina hem. Barnen på vårdhemmen fick ingen undervisning och någon särskild sysselsättning erbjöds oftast inte. Många av barnen och ungdomarna hade inget språk och ingen möjlighet att kommunicera med andra människor. Det skulle dröja ända till 1944 innan en lag om undervisning och vård av bildbara sinnesslöa instiftades. Ett par år senare tillsattes en sinnesslöutredning om vård och utbildning där diskussioner om huvudmannaskapet för särskolan fördes (SOU 2011:8). Utredningen resulterade i ett betänkande som föreslog en lag om vård och undervisning av sinnesslöa i alla åldrar och som omfattade både de som ansågs "bildbara" och de som ansågs vara "obildbara". Huvudmannaskapet för verksamheterna delades. Medan landstingen skulle ansvara för vård och undervisning av de "bildbara" skulle de tyngre vårdfallen och de sk "obildbara" fortsättningsvis vistas på anstalter med staten som huvudman.

Nästa förändring av utbildning för unga med utvecklingsstörning kom 1954 då en ny lag om undervisning och vård av vissa, som de kallades, psykiskt efterblivna började gälla. Enligt uppgifter i rapporten (SOU 2011:8) ingick fortfarande inte personer på tidig utvecklingsnivå i utbildningssystemet. Lagen fastslog att det skulle finnas yrkeshem som drevs som internat med en rad olika yrkesutbildningar, t.ex mekanik, vaktmästeri och storkök. Inte förrän på 1960-talet började, enligt Grünwald (2012), förutsättningarna för barn och ungdomar som tidigare betecknats som obildbara att förändras, bl.a. anställdes träningsskollärare och förskollärare. Först 1968 kom riktlinjer för undervisning. Skolöverstyrelsen gav ut en läroplan för särskolan och träningsskolan inrättades. Yrkesutbildningarna kom efter hand att delas upp i tre nivåer utifrån elevernas förutsättningar: yrkesundervisning, yrkesträning och verksamhetsträning (SOU 2011:8). För ungdomar på tidig utvecklingsnivå som inte kunde följa undervisning i grupp gavs särskild undervisning. År 1973 gav Skolöverstyrelsen ut Läroplan för särskolan [Läs 73] vilken omfattade både grundsärskolan och yrkessärskolan. Yrkessärskolan beskrivs som föregångare till dagens gymnasiesärskola. Delar av styrdokumentet från Läs 73 kom enligt SOU 2011:8 att prägla utbildningen i gymnasiesärskolan fram till våra dagar.

Skola och omsorg skiljs åt

Fram till dess den nya omsorgslagen kom år 1986 (SOU 2011:8) var särskolan en del av hälso- och sjukvården. Särskolorna drevs i landstingens regi och det var läkare som skrev in eleverna i särskolan. Med den nya omsorgslagen kom en brytpunkt med möjligheter för kommunalt huvudmannaskap. Skola och omsorg skildes åt och 1988 började kommunaliseringen av särskolan. Först 1996 var den genomförd i hela landet och inte förrän då var utbildningen i praktiken skild från omsorgen.

Enligt SOU 2011:8 var efterföljaren till Läs 73 den gemensamma läroplanen för de frivilliga skolformerna [Lpf 94] som omfattade gymnasieskolan, kommunal vuxenutbildning, gymnasiesärskolan och vuxenutbildning för personer med utvecklingsstörning. Med Lpf 94 kom ett inkluderande perspektiv för första gången att införas i ett centralt styrdokument som styr undervisningens utformning. Den tidigare läroplanen med yrkesutbildning för elever med utvecklingsstörning kom att ersättas med yrkesförberedande nationella program i gymnasiesärskolan. De program som erbjöds var nationella program, specialutformade program samt individuella program. Det individuella programmet riktade sig till de elever som inte hade

förutsättningar att följa undervisningen på ett nationellt program. Enligt Lpf 94 var det individuella programmet indelat i två inriktningar: yrkesträning och verksamhetsträning.

Individuella programmet

En ny läroplan för gymnasiesärskolan (Skolverket, 2013a) började gälla 2013. Enligt Skollagen (SFS 2010:800) är gymnasiesärskolan en frivillig skolform som riktar sig till elever med diagnos utvecklingsstörning eller förvärvad hjärnskada. Individuella programmet riktar sig till de elever som inte når kunskapskraven i gymnasiesärskolans nationella yrkesförberedande program (Skolverket, 2013b). Individuella programmets tidigare indelning i yrkesträning och verksamhetsträning har tagits bort. Utbildningen ska enligt den gällande läroplanen utformas utifrån den enskilda individens behov och förutsättningar. För en del av eleverna på individuellt program kommer utbildningen främst att handla om att öka elevens förutsättningar för en meningsfull sysselsättning som vuxen (Prop. 2011/12:50). Den kan även syfta till att stimulera en elev att senare gå över till ett nationellt program inom gymnasiesärskolan (SFS 2010:800).

3.2. Lagar och förordningar

Vid en internationell FN-konferens 1994 antogs Salamancadeklarationen utifrån perspektivet om en skola för alla (Svenska Unescorådet, 2006). Det var 92 regeringar och 25 internationella organisationer som bekräftade målsättningen om undervisning för alla och med en skola för alla menade de inte enbart integrering utan även att förbättra kvalitén på elevernas möjligheter till inlärning. De lyfte fram behovet av en metodik med eleven i centrum där skolan som helhet är mer flexibel och anpassningsbar till elevernas olika förutsättningar och behov. Man menade då att detta i sin tur skulle leda till ökad integrering och en ökad måluppfyllelse. I artikel 33 står det att "Lämplig och överkomlig teknologi skall vid behov utnyttjas för att öka chanserna till framgångsrika skolstudier och stödja kommunikation, rörlighet och inlärning" (a.a., s. 25). I artikel 41 betonas behovet av kompetens bland personalen "De kunskaper och färdigheter som krävs är huvudsakligen god förmåga att lära ut, vari ingår förmågan att bedöma särskilda behov, anpassa kursplanens innehåll, utnyttja tekniska hjälpmedel, individualisera undervisningsmetoderna så de passar en bredare uppsättning färdigheter" (a.a., s. 27).

Grundläggande rättighet

Att kommunicera är en grundläggande demokratisk rättighet enligt FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning (Ds 2008:23) vilken trädde i kraft år 2009. Artikel 21 och 24 är centrala för personer i behov av AKK. Artikel 21 tar upp rätten till yttrandefrihet, åsiktsfrihet och tillgång till information utifrån individuella behov vilka enligt konventionens definition bland annat kan vara alternativ kommunikation och anpassad teknologi. I artikel 24, som tar upp rätten till utbildning, står bland annat:

För att säkerställa förverkligandet av denna rättighet ska konventionsstaterna vidta ändamålsenliga åtgärder för att anställa lärare, även lärare med funktionsnedsättning, som är kunniga i teckenspråk och/eller punktskrift, och för att utbilda yrkeskunniga personer och personal som är verksamma på alla utbildningsnivåer. Denna utbildning ska omfatta kunskap om funktionshinder och användning av lämpliga förstörande och alternativa former, medel och format för kommunikation, utbildningstekniker och material för att stödja personer med funktionsnedsättning (a.a., s. 74).

Enligt en lagändring som trädde i kraft i januari 2015 innebär att bristande tillgänglighet (Prop. 2013/14:198) för personer med funktionsnedsättning, klassas som diskriminering och att de ska kunna delta i samhället på lika villkor. Som exempel på tillgänglighet ges bland annat information i alternativ form och muntligt stöd vid uppläsning av meny på restaurang. Skolan vilar på en demokratisk grund och mänskliga rättigheter där alla människor har lika värde (SFS 2010:800). I lagen poängteras vikten av att eleverna får det stöd de behöver för att utvecklas med hänsyn till de olika behov som finns.

I Läroplanen för gymnasiesärskolan (2013a) står det att "Alla som arbetar i skolan ska gemensamt med eleverna ta ansvar för den sociala, kulturella och fysiska skolmiljön" (a.a., s. 14). Vidare framkommer att det är skolans ansvar att eleverna "har tillägnat sig kunskaper i de kurser eller ämnesområden som ingår i studievägen och kan använda dessa i samhällsliv, arbetsliv, för fortsatta studier och i vardagsliv" (a.a., s. 10). Skolverket (2013b) skriver i kursplanen för ämnesområdet språk och kommunikation att det ska behandla olika former av kommunikation mellan människor. Kommunikation inom området beskrivs ske med bilder, kroppsspråk, skrift, tal eller tecken. I ämnesområdets syfte står bl.a:

Undervisningen i ämnesområdet språk och kommunikation ska syfta till att eleverna utvecklar förmåga att kommunicera och samspela med andra. Undervisningen ska också leda till att eleverna utvecklar förmåga att använda kommunikation som ett verktyg för att lära känna sig själva, samt kunna förstå och påverka sin omgivning. Undervisningen ska bidra till att eleverna utvecklar förmåga att lyssna på, tolka och själva uttrycka olika språkliga budskap./---/ Eleverna ska i undervisningen ges möjlighet att utveckla förmåga att använda olika digitala verktyg för att kunna kommunicera och samspela med andra och för att kunna vara delaktiga i samhället. (<http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildningen/gymnasiesar-skolan>).

I ämnesområdet språk och kommunikation (Skolverket, 2013b) vad gäller kravnivå för grundläggande respektive fördjupade kunskaper (efter elevens förutsättningar), står bland annat:

Eleven kommunicerar och samspelar i välkända sammanhang och miljöer. I kommunikationen deltar eleven i att använda ord, begrepp eller alternativa uttryckssätt på ett för eleven relevant sätt. /.../ I kravnivån för fördjupade kunskaper står det bl.a: Eleven kommunicerar och samspelar i bekanta sammanhang och miljöer. I kommunikationen använder eleven ord, begrepp eller alternativa uttryckssätt på ett i sammanhanget relevant sätt. (<http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildningen/gymnasiesarskolan>).

Det framgår av styrdokumentet att undervisningen i ämnesområdet även ska omfatta utveckling av elevers förmågor med hjälp av AKK vilket skrivs fram som "alternativa uttryckssätt".

Normalitet

Enligt Tideman (2000) har det skett en utveckling under de senaste ca 30 åren mot mer normaliserade livsvillkor i och med de olika lagstiftningarna som trätt i kraft. Han anser att det är av stor vikt att diskutera begreppet normalitet eftersom det i samhället fortfarande finns mycket kvar att göra för att alla människor, oavsett funktionsnedsättning eller inte, ska uppnå likvärdiga levnadsvillkor. Det finns tre sätt att se på normalitet och vad som anses normalt. Det första är statistisk normalitet vilket innebär att det som är genomsnittligt och vanligt förekommande är det normala och alla, oavsett funktionsnedsättning, ska kunna leva ett väl fungerande liv i en miljö som anpassas till individen. Det andra synsättet, en normativ normalitet, innebär en strävan efter att nå det som anses vara det normala, att man exempelvis

är normal om man kan liknas vid en s.k. "Svensson". Det tredje sättet att se på normalitet är individuell eller medicinsk normalitet vilket betyder att den som är sjuk eller har en funktionsnedsättning ska behandlas för att bli frisk vilket anses vara det normala tillståndet. Ordet normalitet är politiskt laddat och mångtydigt och ges olika innebörd beroende på vem som tolkar det samt i vilken situation. Mycket kan försvaras utifrån begreppet normalisering. Det kan handla om att det tolkas utifrån att "alla ska vara med och spara, oavsett funktionsnedsättning eller ej" vilket då exempelvis kan påverka individens eventuella behov av anpassningar. Det kan också uppfattas som att "ingenting särskilt ska göras, dvs. att speciella insatser för personer med utvecklingsstörning skulle strida mot principen om normalisering" (a.a., s. 62). Personen får då inte det stöd och de resurser han/hon behöver för att utvecklas och få sina behov tillgodosedda. Den normalisering Tideman förordar är likvärdiga livsvillkor likt övriga medborgare i landet har vilka han menar anpassas till individuella behov, beroende på sammanhang.

3.3. Andra aktörer inom området kommunikation/AKK

Enligt lagen om särskilt stöd och service, LSS (Socialstyrelsen, 2007), har eleven rätt till stöd för att ges möjlighet till goda levnadsvillkor. Specialpedagogiska skolmyndigheten [SPSM], ger i huvudsak insatser till personal i skolan. De erbjuder bland annat specialpedagogiskt stöd och tar fram tillgängliga läromedel. De har utifrån ett fördjupningsarbete de bedriver om tillgänglighet tagit fram ett värderingsverktyg för tillgänglig utbildning (SPSM, 2014) vad gäller den sociala, pedagogiska och fysiska miljön, vilket även fokuserar på alternativ och kompletterande kommunikation. Inom landstiget finns hälso- och sjukvårdens kommunikations- och dataresurscenter för personer med funktionsnedsättning. De arbetar med AKK, kommunikativa rättigheter och tillgänglighet för barn, ungdomar och vuxna. De håller även utbildningar kring kommunikation och tillgänglighet. Habiliteringen lyder också under landstinget och ger stöd och behandling åt personer med varaktiga funktionsnedsättningar utifrån ett tvärprofessionellt behov. På habiliteringen finns professioner såsom psykologer, läkare, kuratorer, sjuksköterskor, specialpedagoger, arbetsterapeuter, sjukgymnaster, logopeder och dietister.

3.4. Kommunikation

Enligt Svenska Akademiens ordlista (1998) betyder kommunikation "kontakt mellan människor; överföring av information" (s. 428). Grundbetydelsen av begreppet kommunicera är att göra något gemensamt, vilket betyder att det krävs minst två personer för att kommunicera. Zachrisson, Rydeman och Björck-Åkesson (2001) framhåller att när man arbetar med olika slag av funktionsnedsättningar och inom det kommunikativa området måste man ta hänsyn till både personen som har en funktionsnedsättning och den som han/hon ska samspela med. Heister Trygg och Andersson (2009) menar att oavsett om kommunikationen är verbal eller ickeverbal, medveten och ibland omedveten så handlar det alltid om ett samspel och något man själv styr över. Med stor sannolikhet är alla människor i samma behov av att kommunicera oavsett kommunikationssvårigheter eller ej. Även Krafft Helgesson (2014) skriver att alla människor vill kommunicera men att miljön påverkar intresset för och viljan till att kommunicera.

Thunberg, Carlstrand, Claesson och Rensfeldt Flink (2011) beskriver kommunikation bl.a. som summan av flera olika kommunikationssätt; med talat språk, skrift, teckenspråk, röst, ljud, gester, mimik, foton och bilder. För att uppfatta andras kommunikativa signaler och tolka dessa använder människan olika sinnen. Kommunikation är en komplex process som kräver mycket av människan. "Det är därför inte så svårt att tänka sig att en

funktionsnedsättning kan påverka kommunikationsförmågan på flera olika sätt” (a.a., s. 13). Det ställs höga krav på hjärnan att uppfatta och tolka ljud, ord, kommunikation och kanske ytterligare kommunikationssätt och att sammanfoga dessa olika signaler till något meningsfullt. För att förstå och tolka använder människan bland annat kunskap om den specifika situationen, tidigare erfarenheter av liknande sammanhang och språklig kompetens. Thunberg et al. (2011) menar att människans grundläggande kommunikationsbehov handlar om mer än att uttrycka vad man vill och inte vill. En stor del av människans kommunikation handlar enligt dem om att umgås med andra människor och om att småprata.

Samspel

Enligt Heister Trygg och Andersson (2009) innebär kommunikation i första hand samspel med andra. De ställer sig tveksamma till om samling och sångstunder kan kallas kommunikation. För kommunikation och samspel krävs att alla har möjlighet att ställa frågor och inte endast besvara frågor, vilket är ett vanligt fenomen, samt att bygga upp personens kommunikationssätt så det fungerar i samspel med andra som också använder AKK och inte enbart i syfte att kommunicera med vuxna och personal. För att kunna kommunicera med andra behövs ett flertal förmågor. Heister Trygg och Andersson föreslår att man spelar in ett samtal och sedan analyserar det för att få syn på vilka delar personen behöver träna på. Genom att iordningställa situationer för kommunikation i naturliga situationer kan omgivningen hjälpa personen att öva upp den sociala förmågan vilket ökar möjligheten till samspel. Samtalspartnern är en central faktor för kommunikation och behöver ha förväntningar, visa intresse och ge personen tid.

Samtalspartnerns roll beskrivs som komplex av Hjelmquist och Dahlgren Sandberg (1996) vilka framhåller att oavsett om det är föräldrar, skolpersonal eller andra betydelsefulla personer i omgivningen, ska de ha förmåga att tolka individen som kommunicerar med AKK samtidigt som de ska veta när deras egen kommunikation blir förstådd. AKK-användaren och samtalsparterna måste skapa en gemensam grund för kommunikation och veta när kommunicerade meddelanden blir ömsesidigt förstådda.

von Tetzchner och Grove (2003) belyser skillnaderna i den språkliga uppväxtmiljön för barn som tillägnar sig ett talat språk och barn som tillägnar sig alternativa språkliga former. Barn som utvecklar ett talat språk befinner sig mitt i ett talspråkligt sammanhang. För barn som använder AKK finns ingen naturlig språklig miljö och de möter sällan kompetenta användare som använder samma alternativa uttryckssätt som de själva. Den språkliga utvecklingen kommer främst från direkta instruktioner och undervisningssammanhang. Den naturligt språkliga utvecklingen genom att vara delaktig i ett språkligt sammanhang finns inte för barn i behov av AKK.

Heister Trygg (2012) framhåller att en god kommunikativ miljö är en nödvändig förutsättning för framgångsrik kommunikation och kommunikationsutveckling, vilken omfattar en rad faktorer i den fysiska miljön samt människorna i omgivningen. ”Viktigast av allt är miljön runt barnet, hur du och andra i förskola och skola bemöter barnet i vardagen, och hur du anpassar dig till hans eller hennes förutsättningar” (a.a., s. 16). Krafft Helgesson (2014) menar att utbildning kring AKK för all personal *innan* de börjar arbeta med personer i behov av AKK innebär en kvalitetssäkring av verksamheten då det ökar tillgängligheten och visar på respekt för allas rätt till kommunikation. ”Att som kommunikationspartner kunna säga hej och berätta vad du heter vid en första träff bör kännas som en självklarhet innan du börjar arbeta kring en person som använder och har behov av AKK för sin kommunikation (a.a., s.17).”

Personalens kompetens

Gustafsson och Myrberg (2002) fick i uppdrag av Skolverket att granska ekonomiska resurserns betydelse för pedagogiska resultat. De gjorde en kunskapsöversikt vilken grundar sig på ett stort antal internationella undersökningar och sammanställningar av forskningsresultat. Den slutsats de drog var att lärarens kompetens är det som har störst betydelse för elevernas resultat. Den kompetens som beskrivs som mest betydelsefull var lärares förmåga till användning av flera olika undervisningsmetoder, individanpassad undervisningen utifrån enskilda elevers behov, att vara tydlig med uppgiftens syfte och att uppvisa ett engagemang vilket framhålls påverka eleven i positiv riktning. Sambandet mellan ekonomiska resurser och pedagogiska resultat beskrivs vara obetydligt.

Swärd och Florin (2014) anser att rektorernas och lärarens kompetens har stor betydelse för hur vardagsarbetet fungerar i praktiken. De ställer sig frågan huruvida lärare reflekterar över organisatoriska frågor betydelse och sin egen undervisning för elevens möjlighet till kommunikation. De funderar även på om lärarna reflekterar över hur de själva kommunicerar med eleverna och ifall deras budskap förstås av eleven. Författarna belyser minnets betydelse vid kommunikation och att personer med intellektuell funktionsnedsättning ofta har nedsatt minnesfunktion. Visuellt stöd vid kommunikation kan kompensera svårigheter med minnet anser de. Får eleven dessutom visuell information blir eleven ofta tryggare och kan lättare fokusera på kunskapsinhämtning. Författarna uppfattar att klassrum ofta består av ett överflöd av det talade språket. För att få till en förändring ser de att lärarna behöver reflektera över sin egen undervisning, på metanivå.

Heister Trygg (2012) lyfter fram lärarens självförtroende som en nyckel till framgång inom AKK-området och hänvisar till forskning om lärares "self efficacy" ledd av Gloria Soto, pedagog och AKK-forskare. "Self efficacy" är ett begrepp som kan översättas med självtillit, självkänsla, självförtroende eller självkompetens (a.a., s. 30). Det Soto fann i högre grad hos lärare med hög "self efficacy" jämfört med lärare med lägre grad var följande: fler frågor från eleverna, förmågan att "stå ut med" lågpresterande elever, eleverna uppmuntrades, entusiasm, accepterande av elevers olikheter och åsikter, uppgiftsorientering, förnyelse av undervisningsmetoder och effektiv undervisning. Positiva egenskaper hos lärarna som framhålls är "förnyelsevilja, samarbetsförmåga och arbetstillfredsställelse" (a.a., s. 30). Heister Trygg hänvisar till Soto och framhåller för att öka lärares självtillit, självkänsla, självförtroende och självkompetens behövs det framför allt fungerande handlingsplaner, multidisciplinärt samarbete och ökad kunskap. För att öka lärares "self efficacy" behövs även möjligheten till återkoppling på sitt arbete, möjlighet till övning och praktiska färdigheter genom handledning.

AKK

Begreppet AKK infördes i Sverige under mitten av 1990-talet men myntades av logopedförbundet i USA under 80-talet där det benämns Augmentative and Alternative Communication [AAC] (Thunberg, 2011). AKK delas in i två områden; manuella hjälpmedelsberoende/kroppsbaserade och grafiska hjälpmedelsberoende. Vid hjälpmedelsberoende kommunikation använder personen sin egen kropp, det kan exempelvis vara naturliga reaktioner, kroppsljud, kroppsspråk eller tecken som stöd. Tecken som alternativ och kompletterande kommunikation förkortas TAKK. Vid hjälpmedelsberoende kommunikation är personen beroende av någon form av hjälpmedel eller teknik. Det kan vara konkreta föremål kopplade till en direkt situation (sked=nu ska vi äta, sko=gå ut) och låg- eller mer högteknologisk teknik för att förmedla eller ta emot meddelanden (Heister Trygg &

Andersson, 2009; Thunberg, 2011). Låg- och högteknologisk kommunikation, även kallat grafisk alternativ och kompletterande kommunikation [GAKK] är bilder/foton som symboliserar en specifik sak eller situation. Ibland används egna digitalbilder och det finns även flera uppbyggda bildsystem som exempelvis pictogram, Widgit symbolskrift, Boardmaker och PCS-bilder. Till GAKK räknas även appar för digitala pekplattor som används vid kommunikation genom pekprat, exempelvis WidgitGo, GoTalkNow och GridPlayer. Bliss är ett symbolsystem som är uppbyggt utifrån grammatik och ordklasser med möjlighet att bilda meningar. Utöver det används även ordbilder eller bokstavstavlor med möjlighet att bokstavera ord (Heister Trygg & Andersson, 2009). Definitionen multimodal bygger på att AKK-insatser utgår från individens hela kommunikationsförmåga och inkluderar redan fungerande tal, icke verbal kommunikation, tecken och hjälpmedel (Zachrisson, Rydeman & Björck-Åkesson, 2001).

Förutsättningar för att tillägna sig AKK

Thunberg (2011) menar att människans mest förväntade kommunikationssätt är talet och när barnet börjar uttala sina första ord blir det bekräftat av omgivningen och genom bekräftelsen stimuleras barnet till att fortsätta pröva sig fram. Hade barnet haft en annan form av kommunikation hade hon/han inte blivit speglad i samma omfattning. Därför menar hon att vi behöver diskutera talutveckling och AKK eftersom det är tal som oftast förknippas med kommunikation. "Trots att människans kommunikation är multimodal till sin natur så tycks det finnas en medfödd drift hos människor i allmänhet och hos föräldrar i synnerhet att främja tal" (a.a., s. 19). Tidigare ansågs det att en person med kommunikationssvårigheter behövde behärska vissa färdigheter, såsom att peka, sitta stadigt, tolka bilder och ha en viss språkförståelse för att kunna använda AKK. Idag menar hon att forskningen visar att så inte är fallet utan att forskare framhåller att "en tidig och multimodal AKK-start är det enda etiska korrekta alternativet" (a.a., s. 20) och att den lättanvända tekniken har gjort detta möjligt. Det finns inget AKK-sätt som framhålls mer än något annat anser Thunberg utifrån de forskningsstudier som gjorts. Studier har visat att omfattande användning av AKK har en positiv effekt på kommunikation och talutveckling. Heister Trygg och Andersson (2009) menar att en central aspekt för att använda AKK är personens egen drivkraft och motivation till kommunikation. Hur den kommunikativa miljön kring personen ser ut är av central betydelse och hänger samman med hur motiverad personen blir till kommunikation. Den kommunikativa miljön innefattar omgivningens kunskaper och färdigheter kring AKK. För att personer i behov av AKK ska se meningen med att kommunicera måste det också finnas andra personer i omgivningen som använder AKK.

Atlant (2003) framhåller att både hörsägen och studier visat på svårigheter att hålla fast vid användandet av AKK i undervisningssammanhang. Såväl skolpersonal som forskare har kommenterat att AKK sällan hålls fast vid och att kommunikationshjälpmedlen endera ligger i skåp eller förråd utan att användas. Anledningarna till detta är olika, men kan enligt Atlant bero på exempelvis bristande intresse av att använda tecken som stöd eller andra kommunikationsredskap, nya hjälpmedel blir gamla, brist på sakkunskap, brist på fantasi, brist på stöd från professionella utanför skolan samt brist på tid att fokusera på AKK. För att AKK ska användas funktionellt och komma eleverna till gagn behöver personalen både utbildning och handledning (Krafft Helgesson, 2014; Heister Trygg & Andersson, 2009; Heister Trygg, 2012). Krafft Helgesson (2014) föreslår att man kartlägger omgivningens kompetens, kunskap och förutsättningar för kommunikation. Hon ser också en vinst i att låta den personal som visar störst intresse för AKK och kan tänka sig att ta mer ansvar få utbilda sig ytterligare:

I verksamheter finns det ofta personal som är beredda att ta lite mer ansvar och som redan har stor kunskap om kommunikation. Ge dem möjligheten att utbilda sig mer och få ansvar för vidareinformation till övriga på arbetsplatsen. Motivation är en av de största drivkrafterna till lärande” (a.a., s. 51).

Krafft Helgesson (2014) lyfter fram flera faktorer som kan avgöra om personen tillägnar sig AKK eller inte. En aspekt av vikt är att nätverket kring personen samarbetar. Ytterligare en central faktor är omgivningens inställning till AKK vilken framhålls som betydelsefull. Personer i omgivningen behöver se sig som förebilder och själva använda sig av de olika kommunikationssätten menar hon.

När ett AKK-system byggs upp behöver de samtalsämnen och ord personen använder frekvent kartläggas. Bästa sättet att få reda på dem är genom personens sociala nätverk och genom observation av omgivningen (Thunberg, 2011).

Heister Trygg och Andersson (2009) anser att den mest centrala faktorn för en fungerande AKK är introduktionen och själva implementeringen, både för personen själv men även för samtliga i personens närhet, såsom anhöriga, skola och eventuell avlastning. En anledning som framhålls bidra till att personer haft svårt att lära sig använda AKK är ofta bristande metodik. Att involvera personen själv i så stor utsträckning som möjligt minskar omgivningens ansvar. “Rättigheten kränks om en person med kommunikationsnedsättning inte behandlas med respekt och inte har möjlighet att delta i samtal antingen detta beror på bristande kommunikationsredskap eller på omgivningen bristande lyhördhet” (a.a., s.137). Atlant (2003) påpekar att “relativt lite uppmärksamhet ges för att stödja lärarna att utveckla sina färdigheter att ha dialoger med eleverna som använder AKK” (a.a., s. 336).

AKK - en BRO

Heister Trygg (2012) menar att AKK inte bara handlar om de former och redskap som används utan anser att vi behöver se på hela kommunikationen utifrån flera perspektiv. Barnet (eller brukaren för en vuxen person), Redskapen och Omgivningen utgör tillsammans en BRO som måste bära för att kommunikationen ska fungera. Omgivningens betydelse beskrivs som central för att det ska bli en god kommunikation. “Det enskilda barnets förutsättningar matchas av lämpliga redskap inom rätt, närmaste utvecklingszon (“proximal utvecklingszon”) och ska svara mot aktuella och framtida behov” (a.a. s. 22). BRO-begreppet belyser vikten av att kommunikationen med hjälp av AKK är beroende av att fler än den enskilde brukaren är kunniga inom området. För att kommunikationssättet ska vara levande behöver det genomsyra individens omgivning och med det menas att användandet av AKK bör vara en självklar del i all kommunikation där brukaren finns (Thunberg, 2011).

Atlant (2003) framhåller betydelsen av interaktionen mellan lärare och användare av AKK som central för elevens kommunikationsutveckling. Samtidigt är betydelsen av att läraren underlättar och verkar för möjligheten till interaktionen med klasskompisar lika viktig. För en elev utan tal eller begränsat tal utgör skolan och i synnerhet klassrummet det viktigaste komplementet för en kommunikativ miljö, förutom hemmet. För en stor del av de här barnen förekommer ingen eller mycket lite kommunikation utanför de här två arenorna. Läraren behöver inte bara lära sig hur man ska interagera med ett barn som t.ex. använder tecken som stöd eller grafiskt bildstöd för att underlätta barnets kommunikationsutveckling, läraren behöver hitta vägar för att den här kommunikationsformen ska fungera ihop med kommunikationen i övrigt i klassen – att försäkra en harmoniserande gruppinteraktion.

4. Teoretiska utgångspunkter

4.1. Sociokulturellt perspektiv på lärande och delaktighet

För att fördjupa synen på kommunikation för elever med begränsningar i sin kommunikativa förmåga tar studien sin teoretiska utgångspunkt från ett sociokulturellt perspektiv. Enligt Säljö (2014) uppstår kunskap i samspel mellan människor och blir till en del av individen och dennes tänkande och handlande. Språket och de kommunikativa processerna är centrala i det sociokulturella perspektivet.

Dysthe (2003) belyser relationernas betydelse för lärande genom deltagande och deltagarnas samspel. "Språk och kommunikation är grundläggande element i lärprocessen, balansen mellan det individuella och det sociala är en avgörande aspekt på varje lärmiljö, lärande är mycket mer än det som sker i elevens huvud och har att göra med omgivningen i vid mening" (a.a., s.31). Det sociokulturella perspektivet bygger enligt Dysthe på en konstruktivistisk syn på lärande men lägger stor vikt vid att kunskap konstrueras genom ett samarbete i en kontext och inte primärt genom individuella processer. Således betraktas interaktionen och samarbetet som helt avgörande för lärande, inte bara som ett positivt element i läromiljön. "Att kunna ligger i sociokulturell lärandeteori mycket nära praxisgemenskapen liksom individens förmåga att delta där. Att delta i social praktik där lärande äger rum är därför det väsentliga" (a.a., s. 41).

Artefakter och mediering

Säljö (2014) beskriver hur människan genom historien har byggt upp redskap och verktyg som ger andra möjligheter att hantera omvärlden än vad våra förfäder hade. Genom redskapen, som omnämns som artefakter, flyttas hela tiden gränserna för både den intellektuella och den fysiska förmågan. Människans samspel med artefakter för att lösa olika situationer är ett utmärkande drag i det sociokulturella perspektivet. Enligt Säljös resonemang, byggs kunskaper upp i interaktion med andra och i samspel med artefakterna, där tidigare generationers insikter och erfarenheter finns invävda. Ett tydligt drag i utvecklingen av mänskliga kunskaper, är enligt Säljö en tilltagande grad av abstraktion. Fysiska redskap har utvecklats för att hantera praktiska problem och svårigheter:

När människor samlar erfarenheter av att hantera ett specifikt, fysiskt problem, och utvecklar nya hjälpmedel och tekniker, kan hon samtidigt också utveckla intellektuella kunskaper. De intellektuella kunskaperna kan sedan i sin tur byggas in i fysiska redskap som man kan använda i olika sociala praktiker" (a.a., s.77).

Begreppet medierar, antyder enligt Säljö (2014) att människor inte står i direkt och otolkad kontakt med omvärlden. Tvärtom, menar han, att människan hanterar den med hjälp av olika fysiska och intellektuella redskap som utgör integrerade delar av sociala praktiker. Mediering innebär att tänkande och föreställningsvärldar är framvuxna ur, och därmed färgade av kulturer och dess intellektuella och fysiska redskap.

Ord och språkliga utsagor medierar således omvärlden för oss och gör att den framstår som meningsfull. Med hjälp av kommunikation med andra blir vi delaktiga i sätt att beteckna och beskriva världen som är funktionella och som gör att vi kan samspela med våra medmänniskor i olika aktiviteter. (a.a., s. 82).

Säljö understryker att mediering inte enbart sker med hjälp av teknik och artefakter utan att människans viktigaste medierande redskap är de resurser som finns i språket.

Sociokulturellt perspektiv på AKK

Säljö (2014) menar att det är lämpligt att göra en uppdelning mellan begreppen språk och kommunikation utifrån olika kunskapsteoretiska synsätt på begreppen. Inom de kognitivistiska traditionerna står synen på språk för ett abstrakt system som representerar verkligheten med ett färdigt paket. "Att lära sig ett språk är att behärska detta system sådant det existerar" (a.a., s. 88). Utifrån det sociokulturella perspektivet beskrivs kommunikation stå för mänsklig verksamhet och aktivitet, som något människor ägnar sig åt och där språk utgör en viktig komponent. Värderingar spelar en avgörande roll för synen på kunskap och vilken kunskap som anses viktig, något som omfattar även tillgången till olika typer av materiell och intellektuell teknik som stöttar olika aktiviteter, t.ex. läsa, skriva, minnas och lösa problem. Vid användning av AKK spelar omgivningens värderingar, syn på kommunikation samt tillgång till olika tekniker som stödjer elevernas uttrycksförmåga och ger kognitivt stöd en central roll.

Renner (2003) belyser kommunikationsutveckling med AKK utifrån Vygotskijs kulturhistoriska perspektiv. Teorin omfattar individens skapande av språkutveckling, skapande av sociala strukturer samt kompensering insatser betydelse för utveckling inom t.ex. kommunikation. Synen på utveckling är inte begränsad till enbart språk och kognition utan även till individens fysiska förutsättningar. Dessa faktorer är, enligt Renner, av central betydelse för att förstå utvecklingen av AKK. Renner understryker betydelsen av fokus på social interaktion och att den kan bidra till förståelse och utveckling för barn som använder AKK. Vidare framhålls att omgivningens attityder och värderingar samt specialinsatser kan ha större påverkan på barns mentala utveckling än deras funktionsnedsättning i sig. Därför är det, enligt Renner, betydelsefullt att åtgärder och anpassningar som görs är så vanliga som möjligt, vilket framhålls vara av vital betydelse för individens fortsatta utveckling. Vilket synsätt individen möts av, att en fysisk funktionsnedsättning inte är en sjukdom utan ett normalt tillstånd hos den personen, är avgörande för den sociala utvecklingen menar Renner och hänvisar i sitt resonemang till Vygotskij: "Vygotsky (1993) emphasizes the importance of placing the human individual before the impairment: the physical impairment is not a disease but a normal state for that person" (Renner, 2003, s. 71).

Säljö (2014) refererar till Vygotskij angående synen på människors utveckling och lärande utifrån begreppet närmaste utvecklingszon. Den närmaste utvecklingszonen är avståndet mellan den verkliga utvecklingsnivå eleven befinner sig på och nivån på den möjliga utvecklingen som skulle kunna nås genom samspel och kommunikation med andra mer kompetenta kamrater och lärare. Centralt för lärande i ett sociokulturellt perspektiv är förutom begreppet den närmaste utvecklingszonen eller den proximala utvecklingszonen även det engelska begreppet "scaffolding" vilket står för att tillfälligt stötta eleven till dess han eller hon kan klara det som ska läras på egen hand. "När man hjälper till att strukturera problemet för barnet genom att fästa dess uppmärksamhet på var man ska börja och hur man i ett givet läge ska fortsätta, bistår man barnet med vad vi kan kalla *kommunikativa stöttor*" (a.a., s. 123). För elever i behov av AKK spelar omgivningens förmåga att vara språkliga modeller samt tillgången till olika tekniker som bl.a. stöttar elevernas uttrycksförmåga och ger kognitivt stöd en betydande roll.

4.2. Specialpedagogiska perspektiv

Specialpedagogiken kan förstås på olika sätt och genom olika perspektiv. Olika synsätt har under olika tider varit dominerande. I denna studie lyfts tre perspektiv fram: relationellt perspektiv, kategoriskt perspektiv och dilemmaperspektivet som betydelsefulla för förståelsen av undersökningsområdet.

Relationellt och kategoriskt perspektiv

Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) ger i en kunskapsöversikt en beskrivning av den specialpedagogiska forskningen utifrån det relationella och det kategoriska perspektivet. Perspektiven relationellt och kategoriskt kan ses som en modell för förståelse av skolsvårigheter med två olika sätt att förstå forsknings- och verksamhetsparadigm. Emanuelsson et al. (2001) konstaterar att merparten av tidigare forskning inom området vid tiden för studiens genomförande (a.a.) genomförts utifrån psykologiska och medicinska inriktningar. Enligt Rosenqvist (2013) har det under senare år skett en återgång till ett mer kategoriskt tänkande. Flera av de projekt som ingått i granskningen har omfattats av båda perspektiven. Vad som dock framträtt är att skolans styrdokument tar avstamp i det relationella perspektivet. Emanuelsson et al. (2001) beskriver att utifrån ett relationellt perspektiv ses miljön ha en betydelsefull påverkan på elevens utveckling. För att förändringar i miljön ska komma till stånd krävs dessutom kunskap om skolans komplexitet. Vidare framhålls även tidsaspekten vara av central betydelse. Lösningar av olika skolrelaterade problem innebär därmed att hela utbildningsmiljön behöver genomlysas och att specialpedagogiska behov problematiseras utifrån långsiktiga strategier. I ett kategoriskt perspektiv ses elevens svårigheter bero på faktorer såsom hemförhållanden eller elevens utvecklingsnivå. Författarna har instiftat uttrycket *elever i svårigheter* kopplat till det relationella perspektivet och *elever med svårigheter* utifrån ett kategoriskt perspektiv. Enligt Rosenqvist (2013) kan avvikelser från "det normala" som diagnostiseras med stöd av medicinska och psykologiska instrument medföra att pedagogiska ansatser och pedagogisk professionalitet riskera att komma i skymundan.

Dilemmaperspektivet

Dilemmaperspektivet har mycket gemensamt med det sociokulturella perspektivet menar Nilholm (2010) vilket han bl.a. grundar på dilemman som utspelar sig utifrån konkreta situationer. Skolpersonal ställs inför olika dilemman varje dag, frågan är hur de hanterar dessa. Inom dilemmaperspektivet vill man medvetandegöra att en åtgärd både kan få positiva och negativa följder. Det finns inga enkla lösningar, man måste istället noggrant väga för och nackdelar mot varandra för att hitta den bästa lösningen. Ett dilemma är att hantera frågor huruvida elever i behov av särskilt stöd ska särskiljas och kompenseras för eventuella funktionsnedsättningar eller inte och vilka konsekvenser det i så fall kan få. Ska de behandlas annorlunda eller ska de behandlas som alla andra? Å ena sidan kan alla människor få vara som de är, å andra sidan är systemet uppbyggt på att kompensera olikheter. Vad Nilholm menar är att skolan inte kan undvika olika kategoriseringar då grundläggande värderingar kan stå i motsatt ställning till varandra. Dessa har inte en självklar lösning och är komplexa till sin karaktär varpå han ser dem som dilemman men menar att man måste vara öppen med dessa. Utifrån en öppenhet mellan teori och praktik kan man hantera det på ett bra sätt. Det centrala i dilemmaperspektivet är att se komplexiteten och hur man på skolorna hanterar detta.

5. Tidigare forskning

5.1. Omgivningens betydelse

I en interventionsstudie studerade Thunberg (2007) fyra barn i åldrarna fem till sju år med diagnos autismspektrumstörning samt stora kommunikationssvårigheter vilka fick tillgång till samtalsapparat i hemmet. Som utgångspunkt under studiens genomförande användes en familjeorienterad problemlösningssmodell. De filmades i olika bestämda situationer när hjälpmedlen användes och syftet var att se vilken effekt det kunde tänkas ha gällande kommunikationsutvecklingen. Som metod vid analysen användes en s.k aktivitetsbaserad kommunikationsanalys för att jämföra resultaten före och efter interventionen. Det framkom att kommunikationen ökade för alla barn och att samtalsinnehållet utvecklades samt att samtalslängden ökade vilket Thunberg fann berodde på hur omgivningen använde kommunikationshjälpmedlet och hur det var anpassat till aktiviteten.

Launonen (2003) beskriver i en longitudinell interventionsstudie kommunikationsutvecklingen hos tolv barn med Downs syndrom. Barnen följdes från sex månaders ålder till åtta års ålder och studerades med jämna intervall med hjälp av olika metoder. I studien betonades omgivningens stora betydelse för kommunikationsutvecklingen. Föräldrarna uppmanades att använda tecken i alla vardagliga situationer samt inta en aktiv och stödjande roll i förhållande till barnets kommunikation. I studien ingick en kontrollgrupp som inte fått tillgång till tecken. Studiens resultat visade bl.a två kritiska perioder vad gäller att upprätthålla teckenfärdigheter. Den första inträdde när föräldrarna börjat använda tecken men barnet ännu inte påbörjat sitt tecknande. Att barnet inte svarade med att själv använda tecken tolkades av vissa föräldrar som att det inte var någon idé att fortsätta. Den andra kritiska perioden visade sig när barnet började tala. Många föräldrar minskade då sitt tecknande till barnet eller slutade helt. Det visade sig att barnets teckenförråd avstannade vid ca fyra års ålder framför allt beroende på att omgivningen inte erbjöds fortsatt stimulans. Vid åtta års ålder använde de endast tecken i testsituationen. Studiens resultat visade att det är av vikt att tecken fortsätter att användas i den miljö som barnet befinner sig i samtidigt som familjen ges fortsatt stöd. Resultaten jämfördes med kontrollgruppen och den studerade gruppen visade både en bättre social förmåga och språkförståelse än kontrollgruppen, resultat som tillskrivits interventionen.

Smith (2003) har studerat samspelet mellan en flicka och hennes föräldrar. Flickan kommunicerade med hjälp av symboler och kommunikationskort. Det var en stor skillnad mellan flickans expressiva och receptiva språkförmåga. Var fjärde månad under två år besökte Smith flickan i hemmet. Vid varje tillfälle fick flickan i uppgift att berätta något för sina föräldrar. Hon skulle t.ex. förklara vad hon hade gjort tillsammans med testledaren eller berätta var något de lekt med var gömt. Studien visade att föräldrarnas olika interaktionsstilar hade stor inverkan på kommunikationen. Mammans kommunikation centrerades till att locka fram specifik information från flickan, ofta genom långa sekvenser av frågemeningar, medan pappan var mer fokuserad på de yttranden som flickan gjorde. Han knöt an till dessa yttranden och försökte utvidga dem. Flickan kommunicerade huvudsakligen med ettorsyttranden med båda föräldrarna. Med pappan hade hon fler yttranden som bestod av fler än en symbol än med mamman. När flickan kommunicerade med pappan tog hon fler initiativ och var mer spontan i sin kommunikation. Smith konstaterar att det är relativt lätt att identifiera de omedelbara effekterna av de olika kommunikationsstilarna.

Olsson (2006) har studerat sambandet mellan användningen av kommunikativa funktioner och barns funktionsnedsättningar utifrån olika synvinklar. Studien tar sin utgångspunkt i

systemteorin och utifrån tre empiriska studier där nio barn med flerfunktionsnedsättningar ingick. De olika studierna kan tolkas individuellt utifrån varje enskild del eller som en och samma studie med blandade metoder. Intentionen med studien var inte att dra slutsatser utan tillhandahålla en variation av många olika perspektiv på kommunikation. Datainsamlingen är av både kvantitativ- och kvalitativ karaktär. Syftet var att studera sambandet mellan hur barn med diagnos utvecklingsstörning samt synnedsättning och/eller nedsatt rörelseförmåga kommunicerar med kända vuxna personer i omgivningen. För att det ska till en kommunikation beror mycket på samspeletpartnern och att samspeletpartnern har kunskap om eleven, en viss förkunskap om situationen, är lyhörd, uppfattar alla sorters beteenden som kommunikation och även anpassar sitt sätt att kommunicera. Studiens slutsats var att kommunikation inte är en personlig egenskap utan att det är dyaden, det som sker i samspelet med samtalspartnern, som är av vikt. Kommunikation kan betraktas ur många olika perspektiv vilka visar olika mönster beroende på hur man vrider på, som hon kallar det, kalejdoskopet och hon anser att alla mönster man hittar måste tolkas med försiktighet (a.a.).

I en undersökning har Hjelmquist och Dahlgren Sandberg (1996) genom videoinspelningar tittat på hur samspelelmönstret såg ut mellan sju ungdomar, utan talat språk med kognitiva begränsningar, och deras föräldrar. I studien fann de att kommunikationen dominerades av ett återkommande mönster. Stora ansträngningar krävdes av båda parter för att komma fram till en gemensam förståelse av det ämne som indikerades av den icke talande partnern. I en samarbetsprocess som kunde se mycket olika ut försökte man på olika sätt förhandla sig fram till en förståelse. Den icke talande partnern gav minimalt med information innan den talande partnern tilläts komma in i samtalet. Den talande partnern varierade sina kommunikationsuttryck i stor omfattning medan de icke talande ungdomarna använde mycket reducerade kommunikationsformer. Hjelmquist och Dahlgren Sandberg (1996) lyfter fram att personer utan talat språk ofta befinner sig i situationer där samtalet förs framåt genom ja- och nej-frågor. Resultatet ger en bild av hur vanskligt det kan vara att nå en gemensam förståelse och hur lätt missförstånd kan uppstå i den här typen av kommunikation. Författarna ställer frågan om huruvida barn kan dra nytta av de kommunikationsstrategier som lärs in i strukturerade undervisningssituationer kan appliceras till spontan kommunikation och i vilken utsträckning samtalsinteraktion kan utvecklas genom undervisning.

5.2. Tecken som stöd gynnar talutvecklingen

Launonen och Grove (2003) har i en longitudinell fallstudie följt Eric, en pojke med Downs syndrom, för att kartlägga hans utveckling av tecken som stöd samt talutveckling. Studien pågick under en period av 17 år. Genom observationer av samspelssituationer i hemmiljö studerades hans kommunikativa utveckling. Förutom observationer bygger studien på intervjuer med personer i omgivningen samt med skolpersonal. Manuella tecken började introduceras när han var 3,6 år. Han började själv teckna när han var fyra år, tecken och kroppsspråk var hans huvudsakliga kommunikationssätt tills han var 8 år. Han började prata när han var 12 år och när han var 17 år var talet hans huvudsakliga kommunikationssätt även om tecken användes till förstärkning och förtydligande i kommunikationen. Även om Erics förmåga att tala utvecklades långsamt kom talet att bli hans huvudsakliga kommunikationssätt där tecken som stöd användes för att göra hans ibland svårbegripliga uttal mer begripliga för kommunikationspartnern.

I studien fann Launonen och Grove (2003) att tecken som stöd underlättar användningen och utvecklingen av talat språk samtidigt som användande av tecken gynnar utvecklingen av talat språk för individer med kommunikationssvårigheter. De såg att stora kommunikations-

svårigheter kan övervinnas om personen har ett kommunikationssätt som omgivningen behärskar och att det omfattar hela det vardagliga livet. Det kräver betydande insatser av personerna i omgivningen, att de behärskar kommunikationssättet, och forskarna ser det som den stora utmaningen. I Erics fall fungerade personerna i omgivningen som språkliga modeller för både talat och tecknat språk där tecken och tal användes samtidigt. Erics exceptionella utveckling visar att stora kommunikativa och språkliga svårigheter kan övervinnas om individen har ett kommunikationssätt som genuint delas av omgivningen. Dessvärre är det sällan så, enligt författarna. "Children who use manual signs often have to construct and adapt their own communication form from the fragmented use of the same form by other people." (a.a., s. 147). En orsak till detta, enligt Launonen och Grove kan vara att omgivningen överskattar barnets språkliga förmåga när barnet börjar tala mer. När talet börjar utvecklas läggs fokus på att uppmuntra det samtidigt som det blir mindre fokus på tecken även om tecken haft stor betydelse för talutvecklingen. I studien visar uppgifter från grundskolan att hans väl utvecklade teckenkommunikation inte bedömdes som lika betydelsefull som utvecklingen av hans tal. Generellt har barn med språkstörningar och som använder tecken som stöd svårigheter att utveckla grammatik. Det behöver inte betyda att de inte är kapabla att göra det. Det kan bero på bristen av språkliga förebilder i omgivningen.

Launonen och Grove (2003) beskriver att när Eric var 17 år bytte han själv till talade ord och tecknandet kom att få en kompletterande funktion. I samband med detta kom hans tecknande mer att ta form av gester och tecknen blev svårare att förstå. Han använde gester när han inte hittade orden. Tidigare använde han rösten som komplettering genom att göra ljudhärmande förstärkningar. När han började tala blev situationen den omvända och tecknandet fick den kompletterande rollen. Erics utveckling visar att användningen av alternativ och kompletterande kommunikation är ett dynamiskt fenomen. Den kommunikativt stödjande omgivningen, där all form av kommunikation alltid var accepterad gjorde det möjligt för honom att byta till det kommunikationssätt som passade honom. Forskarna drar paralleller till andra studier som visat att lärare i skolan ofta tar beslut om att tecken inte längre är det lämpligaste alternativet för ett barn därför att det har börjat prata.

5.3. Grafisk AKK

Sirén Blomgren (2011) har i en interventionsstudie studerat elever som använder AKK och deras språkliga kommunikation före och efter en period av riktade pedagogiska insatser. Interventionens syfte var att kvantitativt och kvalitativt öka det språkliga samspelet mellan eleverna och deras användning av grafisk kommunikation och andra datorbaserade kommunikationshjälpmedel. I studien deltog fyra elever som i huvudsak kommunicerade med hjälp av AKK och datainsamlingen gjordes genom filminspelningar av enskilda lektioner samt gruppsektioner. Studien har en sociolingvistisk utgångspunkt vilket innebär att man ser att språk och kommunikation inte kan skiljas åt utan sker i samspel med omgivningen. Enligt resultatet använder eleverna sina hjälpmedel betydligt mer efter än före interventionen. För att en person i behov av AKK ska kunna kommunicera och samspela med andra krävs en väl uppbyggd kompletterande kommunikation som fungerar även i situationer utanför skolans tillrättalagda miljö och utan stöd av en vuxen. Vad som framkom var att tal med endast ett ord dominerade både före och efter studien men då grafisk alternativ och kompletterande kommunikation [GAKK] användes i kombination med en presentationskarta ökade samtalsturerorna jämfört med övriga hjälpmedel. Hennes slutsats blir då att "det är rimligt att anta att användning av grafiska kartor av det här slaget ger ett bra stöd för att utveckla flerordssatser och grammatiska funktioner. En annan direkt applicerbar pedagogisk strategi är att använda samtalsapparat som turtagningsmarkör" (a.a., s. 100). Ytterligare ett resultat som

framkom var att kommunikationspartnern bär ett stort ansvar för att tolka budskapet för att hjälpa elever att utvecklas vidare i sin kommunikation i samspel med andra. För det krävs en medvetenhet i hur responsen återförs till eleven vilket Sirén Blomgren menar oftast är en elevassistent som gör och att den personen då behöver stöd och omfattande utbildning för att behärska. Hon såg även i studien att eleverna inte hade förebilder som använde GAKK däremot var det flera av personalen som frekvent använde manuell AKK.

Baxter, Enderby, Evans och Judge (2011) belyser i sin studie hinder och möjligheter gällande högteknologisk AKK. Studiens syfte var att ta reda på eventuella hinder och möjligheter som användare och förskrivare av högteknologisk AKK upplever vid implementeringen, snarare än att se på effekter av användningen. Databasinsamlingen har skett genom granskning av 27 kvalitativa studier som belyser uppfattningar av hur högteknologisk AKK upplevts fungera för personer med kommunikationssvårigheter. I studien framkommer att det har skett en stor utveckling inom området vad gäller tillgänglighet och valmöjlighet kring högteknologisk AKK. Denna systematiska databasinsamling tyder på att högteknologisk AKK är till stor hjälp för vissa personer med kommunikationssvårigheter med stora möjligheter att förbättra livet för dem men att det saknas forskning. Det behov som framkom, vilket kan bli ett hinder om det inte övervinns, är att personalen behöver utbildning i användandet och att även teknisk support behövs. Det framkom även att samarbete mellan olika aktörer (hem, skola, habilitering) kring användningen har en positiv inverkan för att den ska användas funktionellt. Slutsatsen Baxter et al. drar är att man behöver vara medveten om eventuella svårigheter kring användandet av högteknologisk AKK och lägga upp en plan för hur de kan övervinnas.

6. Metod

I detta avsnitt beskrivs att studien utgår ifrån en kvalitativ metod där insamling av empiri gjorts genom intervjuer vilka redogörs för i denna del tillsammans med urval, metod för insamling samt bearbetningsförfarande av data. Efter det diskuteras studiens tillförlitlighet samt etiska aspekter.

6.1. Kvalitativ metod

Trost (2005) samt Patel och Davidson (2011) menar att en kvalitativ metod väljs för att förstå hur människor upplever olika saker, hur de resonerar och beskriver sin verksamhet. Utifrån det insamlade materialet försöker forskaren förstå och få syn på det som visar sig genom att hitta olika mönster och nå en djupare förståelse för informanternas erfarenheter kring det som studerats. "Med det slag av intervjumetod jag här arbetar med gäller det att se verkligheten som den vi intervjuar ser den för att sedan tolka vad det kan innebära sett ur det givna teoretiska perspektivet och den givna situationen" (Trost, 2005, s. 15).

Studien avser att undersöka hur rektorer, lärare och elevassistenter resonerar kring användningen av AKK för elever med begränsningar i sin kommunikativa förmåga och som är i behov av AKK. Forskarens kunskap om forskningskontexten framhålls som betydelsefull menar Kvale och Brinkmann (2009). Enligt Ödman (2007) grundas förståelsen i tidigare förförståelse vilket styr den aspekt som läggs på det som ska studeras. Då en tolkning görs ökar förståelsen vilket skapar mening och eventuellt ändras riktningen i arbetet, det utvecklas en ny förförståelse att ta avstamp ifrån vilket kräver en omtolkning av världen och att den förstås utifrån ett nytt sätt. Intervjuerna i föreliggande studie har förts i samtalsform med en viss struktur utifrån en intervjuguide (bilaga 2 och bilaga 3), med fokus på vissa ämnen och förslag på frågor (Kvale & Brinkmann, 2009) vilka kommer redogöras för.

6.2. Fokusgruppintervjuer

För att stimulera lärarnas respektive elevassistenternas gemensamma berättande kring studiens undersökningsområde valdes fokusgruppintervjuer. Wibeck (2010) menar att syftet med fokusgruppintervjuer är att samla in data i det samspel som sker i gruppen. Interaktionen inom en fokusgrupp kan förstås på flera sätt. Den kan handla om interaktionen mellan deltagarna, sett utifrån interaktionen som ett samspel mellan olika idéer och argument i en diskussion, och om interaktionen mellan det som sägs i fokusgruppen och i det större sociokulturella sammanhang i vilken fokusgruppen ingår. Genom den dynamik som skapas i en grupp kan uppfattningar formas och även omformas under samtalets gång. Med en fokusgruppintervju anser Kvale och Brinkmann (2009) att syftet är och få fram de olika åsikter och uppfattningar som finns i gruppen. Man kan även klarlägga teman som informanterna använder för att knyta sociala band och identiteter i gruppen. De menar också att det är forskaren som tolkar och söker struktur i informationen som framkommer och även i den sociala praktiken.

En lämplig storlek på en fokusgrupp är enligt Wibeck (2010) mellan fyra till sex personer. Som argument för den gruppstorleken lyfter hon fram att en stor grupp tenderar bli opersonlig samt att det blir svårare att urskilja informanternas miner. Det kan också bli svårt att alla deltagare kommer till tals. I en mindre grupp anser hon också att engagemanget ökar. Wibeck talar mycket för mindre grupper medan Kvale och Brinkmann (2009) rekommenderar en större grupp om sex till tio intervjupersoner i fokusgruppen för att få fram många synpunkter utifrån föreslagna diskussionsämnen genom meningsutbyten. De menar att målet i sig inte är samförstånd utan att alla uppfattningar kommer fram. Ytterligare en fördel författarna belyser gällande större fokusgrupp är att det är lättare att våga lyfta och resonera kring annars känsliga ämnen jämfört med i en liten grupp.

6.2.1. Genomförande av fokusgruppintervjuer med lärare och assistenter

Samtliga intervjuer i föreliggande studie spelades in med ljudupptagning och transkriberades i efterhand. Bandspelaren placerades mitt på bordet och klarade av att ta upp allt ljud från informanterna. Trost (2005) visar på fördelen med att spela in intervjuerna då moderatorn till fullo kan koncentrera sig på intervjun och vid transkriberingen finns möjligheten att gå tillbaka och lyssna på hur saker sägs. Ett problem med att enbart dokumentera med ljudupptagning kan enligt Wibeck vara svårigheten att höra vem som talar eftersom det ibland kan vara svårt att skilja röster åt. Ett sätt att undvika svårigheten är att vara två under intervjuerna där den ena agerar moderator och den andra antar observatörens roll. Det ger möjligheter att föra anteckningar under samtalen för att säkerställa vem som talar samt göra noteringar om uttryck som framkommer vilka inte kan fångas via ljud, t.ex. kroppsspråk och ansiktsuttryck. Vid samtliga intervjutillfällen var båda med, då en hade rollen som moderator med uppgift att leda samtalen och den andra som observatör för att observera och föra anteckningar om samspel i gruppen, som ett komplement till ljudupptagningen. Moderatoren inledde med ramarna för intervjun och etiska frågor.

Själva datainsamlingen startade med öppningsfrågor för att skapa en avslappnad stämning vilket Kvale och Brinkmann (2009) och Stukát (2011) menar kan påverka studiens utfall. Därefter följde en introduktionsfråga för att leda in på ämnet kommunikation. Efter det ställdes en rad nyckelfrågor och slutligen en avslutande fråga för att fånga upp ifall någon hade något att tillägga som inte framkommit under intervjun. Under intervjun inflikade moderatoren med följdfrågor då samtalet avstannade och vid de tillfällen informanterna kom

ifrån ämnet lyftes aktuell fråga. Informanter som varit tysta en längre stund gavs möjlighet till talutrymme genom att en fråga om deras uppfattning ställdes.

De fyra fokusgruppintervjuerna genomfördes på två olika skolor. En med lärare och en med elevassistenter på varje skola. På den ena skolan, som i studien kallas "Dalskolan" genomfördes intervjun i personalrummet vid båda intervjutillfällen. Rummet var inrett med två 3-sitssoffor samt stolar runt ett rektangulärt bord. Intervjuerna varade 1 ½ timma, efter lektionstid. På den andra skolan, som här kallas "Bergskolan" upplät rektorn sitt rum vilket var inrett med en arbetsplats samt ett litet runt bord med stolar. Intervjuerna varade en timma på morgonen, innan lektionerna startade. Informanterna behövde avsluta vid utsatt sluttid.

6.3. Individuella intervjuer

Utifrån Hylanders (2001) rekommendation valdes att genomföra de två rektorsintervjuerna individuellt utifrån deras position som chef. Om rektorerna ingått i en fokusgrupp kunde det medfört att deltagarna i grupperna upplevt sig begränsade och inte kunnat ha en öppen kommunikation. Rektorsintervjuerna var halvstrukturerade vilket enligt Kvale och Brinkmann (2009) innebär att intervjufrågorna kunde ändra ordningsföljd och form utifrån de svar som gavs. Den halvstrukturerade intervjun kan liknas vid ett hantverk och ska ge en känsla av avslappnad karaktär samtidigt som det professionella syftet med intervjuerna ska genomsyras. Vid intervjun byter två personer åsikter kring ett gemensamt intresse vilket bidrar till att kunskap skapas mellan personerna. Vid halvstrukturerade intervjuer är det av stor vikt att som moderator vara lyhörd och ställa följdfrågor samt och se till att intervjun följer syftets riktning och inte glider över på långa sidospår. En fördel med denna metod är att det kan uppstå en personlig kontakt mellan moderator och informant samtidigt som det finns en risk till en obalans i maktförhållandet mellan den som intervjuar och den intervjuade där informanten kan bli påverkad och därför inte uttrycker sin åsikt.

En kvalitativ forskningsintervju försöker täcka både faktaplanet och meningsplanet, även om det brukar vara svårare att intervjuar på det senare planet. Det är nödvändigt att lyssna både till de explicita beskrivningarna och till de åsikter som kommer till uttryck och till vad som sägs mellan raderna. Intervjuaren kan försöka formulera det underförstådda budskapet och "sända tillbaka det" till intervjupersonen och kanske få en omedelbar bekräftelse på om tolkningen är riktig eller ej" (a.a., s. 45).

Förutom det hantverk som krävs vid tillfället för intervju var frågeställningarna formade i en intervjuguide med fokus på studiens syfte och frågeställningar för att täcka in intervjuområdet. Fördelen med visst utrymme i frågeställningarna kan öppna upp för nytt och intressant material.

6.3.1. Genomförande av individuella intervjuer med rektorerna

Intervjuerna genomfördes på respektive skola inne på rektorns arbetsrum. De startade med öppningsfrågor och följdes sedan upp av temafrågor och följdfrågor samt avslutades med frågan om det fanns något rektorn ville tillägga.

Den tid som avsattes för intervjuerna med rektorerna var en timma vardera. På Dalskolan hade rektorn glömt av den inbokade tiden men kunde ändå ta emot på avsatt tid. Rektorn var dock tvungen att avbryta intervjun tio minuter tidigare än planerat. På Bergskolan pågick intervjun som planerat. På båda skolorna genomfördes intervjun inne på respektive rektors kontor där alla tre satt runt ett litet bord med bandspelaren i mitten. Moderatoren inledde intervjuerna med ramarna för intervjun samt den etik studien förhåller sig till.

6.4. Urval av undersökningsgrupp

Då studiens syfte har fokus på elevers kommunikation och båda genomförarna av studien är yrkesverksamma inom gymnasiesärskolans individuella program kom undersökningsgruppen att bli inom det området. Även om lärarna har ansvaret för den pedagogiska planeringen har elevassistenterna en betydelsefull roll vid genomförandet av olika aktiviteter under en skoldag, vilket motiverade valet av att även intervjua elevassistenter. Rektorer, som visserligen är längre från verksamheten än lärare och elevassistenter, har en central roll i sammanhanget som pedagogisk ledare för verksamheten. De styr dessutom över resurser och fortbildning vilket i förlängningen kan ses som betydelsefulla faktorer för hur användningen av och synen på AKK ter sig.

För att öka möjligheten att få fram eventuella olika uppfattningar och för att minimera risken att en åsikt skulle råda gjordes en mellangrupsvariation, vilken enligt Trost (2005), innebär att separera yrkeskategorierna. Även Wibeck (2010) framhåller fördelar med homogena grupper. Ett antagande som framhålls är att människor som har gemensamma erfarenheter och intresseområden är mer villiga att dela åsikter med varandra samt att lärare tenderar ta större talutrymme än elevassistenter vid pedagogiska frågor. Hylander (2001) för fram ytterligare ett argument för valet av mellangrupsvariationen då yrkeskategorierna har en inbördes hierarkisk nivå där lärare fungerar som arbetsledare för elevassistenterna. En risk som Wibeck (2010) ser med redan fungerande arbetslag är att vissa för gruppen självklara ämnen kan förbises då man redan vet vad övriga arbetskamrater anser om saken. Detta talade också för att inte intervjua en arbetsgrupp som arbetar tillsammans med en klass utan istället grupper av elevassistenter för sig och lärare för sig från respektive skola.

Urvalet av skolor utgår från ett så kallat bekvämlighetsurval vilket enligt Trost (2005) innebär att skolorna valdes utifrån närhetsprincipen som innebär att det blir lätt för de som genomför studien att ta sig till platsen för intervju. Genom kommunens hemsida söktes kontaktuppgifter på rektorer varpå två skolor valdes ut. Rektorerna kontaktades per telefon för förfrågan om att delta i studien. Båda rektorerna visade intresse, missivbrev skickades som mail till respektive rektor vilka även vidarebefordrades till arbetslagen. Arbetslagen kunde tänka sig delta i studien varpå vi bokade tid och plats via rektorn. Rektorn har i samarbete med sin personal sammansatt respektive fokusgrupp.

6.5. Studiens deltagare och skolor

Studien genomfördes på två gymnasiesärskolor i en mellanstor kommun i Sverige. Totalt genomfördes sex stycken intervjuer där 20 personer ingick, nio lärare, nio elevassistenter och två rektorer. Av dessa var tolv kvinnor och åtta män i åldrarna 25-65 år. På varje skola gjordes tre intervjuer. Intervjuerna med rektorerna var individuella och två var i fokusgrupper med lärare för sig och elevassistenter för sig.

6.5.1. Presentation av skolorna

Dalskolan

Dalskolan är en stor gymnasieskola med ca 1000 elever där gymnasiesärskolans individuella program ingår. Det individuella programmet är lokalintegrerat på skolan. På programmet går ca 40 elever fördelade på sex klasser. På programmet arbetar nio lärare och 25 elevassistenter. Fokusgrupperna på Dalskolan bestod av sju stycken elevassistenter och sex stycken lärare.

Bergskolan

Bergskolan är en gymnasieskola med ca 800 elever. Gymnasiesärskolans individuella program med ca 30 elever ingår i skolan och finns i en separat byggnad i nära anslutning till de övriga programmen. Här går ca 30 elever fördelade på fem klasser. Det är sju lärare och ca 20 elevassistenter. På Bergskolan intervjuades två stycken elevassistenter och tre stycken lärare i de två fokusgrupperna.

Bortfall

På Dalskolan skulle lärargruppen bestått av sju personer men en fick akut förhinder. Innan intervjun med elevassistenterna på samma skola var samtliga elevassistenter samlade för regelbunden mötestid, och de var då tio till antal. Vid tiden för intervjun satt alla kvar. De hade uppfattat att alla skulle medverka i intervjun. Enligt informationen i missivbrevet och samtal med rektorn framfördes önskemål om grupper på fyra till sex personer, vilket anses vara en lämplig storlek på en fokusgrupp (Wibeck, 2010). Efter en stunds resonering erbjöd sig tre av elevassistenterna att lämna intervjugruppen. I vilken utsträckning detta missförstånd påverkat resultatet är svårt att säga men en medvetenhet finns om att så skulle kunna vara fallet. Det kan finnas en risk att personer i gruppen fått en negativ inställning till oss pga. vårt önskemål om att minska gruppen något.

På Bergskolan informerade rektorn om att fyra lärare skulle ingå i fokusgruppen. Vid tillfället för intervjun var en av den sjuk och kunde därför inte delta. Även elevassistenterna på Bergskolan skulle varit fyra men vid tillfället för intervju kunde endast två stycken delta. En av dem hade fått förhinder pga sjukdom och en var tvungen att avvika från gruppen för att ta sig an ett akut elevärende. Intervjuerna genomfördes som planerat även om båda grupperna blev mindre än vad som rekommenderas.

6.6. Transkribering, bearbetning och analys

Datinsamlingen bestod av ca sju timmars bandade intervjuer. Rektorsintervjuerna var totalt en timma och 50 minuter. Fokusgruppsintervjuerna, Bergskolan en timma/grupp, Dalskolan en timma och 30 minuter/grupp. Samtliga intervjuer transkriberades allteftersom de genomförts. Enligt Wibeck (2010) kan transkriptionen göras på olika sätt beroende studiens syfte. I detta fall antecknade observatören de olika deltagarnas utsagor med nummer i den ordning de satt för att kunna skilja dem åt vid transkriberingen. Numren ersattes med namn för att lättare kunna följas av läsaren. Transkriptionen gick till på samma sätt med samtliga sex intervjuer. Intresset låg i hur informanterna resonerade samt att hitta teman i innehållet. Utifrån en bastranskription kan man hitta både teman och hur interaktionen i gruppen visar sig menar Linell (2011). De mest intressanta delarna i intervjun transkriberades detaljerat, pauser och betoningar noterades medan delar av samtalet som var längre ifrån studiens syfte transkriberades grovt. Materialet kodades vilket Linell föreslår vid en förenklad transkription:

- Ord som betonats har markerats med en understrykning.
- Inflikningar i varandras uttalanden markeras inom [hakparentes].
- Tre punkter... har använts för att markera pauser.
- Konventionell stavning har till stor del använts.
- För att markera när en informant, som förstärkning i uttalandet, tittat på någon annan i gruppen markerades (inom parentes).

Trost (2005) anser att hur bearbetning och analys genomförs kan variera beroende på vem som genomför analysen "Några gemensamma spelregler finns inte. Bearbetning, analys och

tolkning är avhängig den enskildes personliga tycke och smak. Om man använder sig av bandspelare vid intervjun så finns flera möjligheter att göra materialet tillgängligt för bearbetning” (a.a., s. 127). Wibeck (2010) har dock en klar uppfattning kring hur analysfasen bör gå till vilket hon menar innebär att man delar upp materialet, kodar och söker efter mönster/teman. Detta ska göras systematiskt och förfarandet ska då anges noga för att kunna förklara analysen samt att andra personer ska kunna komma fram till samma resultat. Vid en fokusgruppintervju poängterar Wibeck att även samspelet i gruppen, kropps- språk, tonfall, återkommande utsagor mm är betydande för analysen. Genom att dra slutsatser utifrån materialet anser hon att man ökar förståelsen genom att beskriva den värld de upplever.

Det transkriberade materialet, både från fokusgrupperna och från de individuella intervjuerna, analyserades varpå teman identifierades. Materialet lästes igenom flera gånger. Vid bearbetning har vissa stycken lyssnats på igen, i enlighet med vad Norrby (2014) föreslår, för att komplettera materialet. Återkommande kategorier har eftersökts och sorterats under centrala teman som visat sig, vilket är ett sätt att analysera material från fokusgruppintervjuer, menar Wibeck (2010). Teman som framträdde markerades med överstrykningspennor i olika färger vilka sedan klipptes ut och sammanställdes. Bearbetningen av rektorernas intervjuer har gjorts på samma sätt som för fokusgrupperna men resultaten redovisas separat.

Avsikten har främst varit att hitta mönster i *vad* som sägs och inte att jämföra de olika skolorna. Någon betydande skillnad i resonemangen utifrån undersökningens frågeställningar mellan de olika fokusgrupperna framkom inte, varken mellan de båda skolorna eller yrkeskategorierna. Av den anledningen redovisas deltagarnas uttalanden tillsammans under teman och underkategorier. De gånger det framträder en skillnad kommer det att förtydligas. Följande teman framkom från fokusgrupperna:

Fokusgrupperna

- Från tal till nyp
- Svårigheter att göra sig förstådd
- AKK som information
- Elever som inte vill använda AKK
- Tecken som grund
- Använder AKK sporadiskt
- Tilltro till teknik som AKK
- Behov av kompetensutveckling
- Samverkan

Utifrån rektorernas resultat framkom följande teman:

Individuella intervjuer

- Utveckla användningen av AKK
- Självständighet
- Teknik
- Behov av kompetensutveckling

6.7. Etik

Vid en kvalitativ intervjustudie är det enligt Kvale och Brinkmann (2009) av vikt att få “undersökningspersonernas informerade samtycke till att delta i studien, att säkra konfidentialitet och överväga de konsekvenser som kan följa av studien för de undersökta

personernas del” (a.a., s. 79). Vetenskapsrådet (2002) har tagit fram fyra forskningsetiska principer. Syftet är att följa dessa principer som gäller mellan forskare och informanter även om de inte gäller för en magisteruppsats. De fyra huvudkraven är informationskrav, samtyckeskrav, konfidentialitetskrav samt nyttjandekrav vilka vi kortfattat redogör för här nedan.

- Informationskravet innebär att informanterna informeras om studien, vilken deras roll är och att deltagandet är frivilligt.
- Med nyttjandekrav menas att informanterna ska veta varför studien genomförs och att den information de lämnar endast kommer användas i studien.
- Konfidentialitetskravet innebär att personliga uppgifter utlämnas för att inte kunna härledas till dem personligen eller till skolan de arbetar på.
- Genom att samtyckeskravet följs har informanterna själva rätt att besluta om de vill delta i undersökningen.

Informations- och nyttjandekravet uppfylldes genom att informanterna fick ett missivbrev (bilaga 1) där det informerades om syftet med intervjun och vad resultatet skulle användas till. De fick även information om vilka som skulle genomföra studien. Innan intervjun startade fick informanterna samma information som framkom i missivbrevet och att de när som helst kunde avbryta sin medverkan i undersökningen. Det framhölls också att intresset låg i att ta del av vad informanterna hade att berätta, inte i enskilda personers uppfattningar (Wibeck, 2010).

6.8. Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

För att visa på studiens validitet (giltighet) och reliabilitet (tillförlitlighet) redogörs det för hur pålitliga resultaten kan antas vara samt vilka begränsningar som framkommit. Enligt Stukát (2011) är validitet och reliabilitet sammanflätade i kvalitativa studier varpå de redogörs för under samma rubrik.

6.8.1. Validitet och reliabilitet

Stukát (2011) menar att studiens validitet är svår att visa men av stor vikt för dess trovärdighet. Om forskaren redogör med noggranna beskrivningar för hur man gått tillväga i studien och att man visar vilka val som gjorts studien igenom ökar validiteten (Bergström & Boréus, 2012; Patel & Davidson, 2011). Enligt Wibeck (2010) ser man det vid observationer men vid intervjuer kan man aldrig vara säker på ifall informantens svar stämmer med verkligheten. De kan påverkas av andra deltagares närvaro och inte uttrycka sin åsikt pga grupptryck eller säga det man uppfattar är korrekt i sammanhanget. Informanterna kan enligt Bergström och Boréus (2012) befinna sig i olika sociala verkligheter vilket kan innebära att de har en övertro på sig själva eller den egna verksamheten. De menar då att svårigheten att validera studien inte behöver bero på en svaghet i studien utan kan ses som en styrka utifrån att den istället synliggör en komplex social verklighet.

En studie är reliabel om olika forskare oberoende av varandra kommer fram till samma resultat (Wibeck, 2010; Stukát 2011). Intervjufrågorna i denna studie har bearbetats flera gånger för att svara mot studiens syfte och frågeställningar. Frågorna var öppna för att inte utesluta några svar. Samtliga intervjuer spelades in med ljudupptagning, de transkriberades till största del samma dag och resterande del dagen efter. Transkribering är forskarens bild av samtalet menar Norrby (2014) oavsett noggrannhet vid transkriberingen. I enlighet med Norrbys resonemang om ökad reliabilitet har vi i samband med analysen, då osäkerhet

uppstått, gått tillbaka till inspelningen för att säkerställa tolkningen som gjordes vid transkriberingen. Wibeck anser att ytterligare ett sätt och säkerställa tolkningen är att två personer deltar under intervjun:

En möjlighet som uppstår när två personer ur forskarteamet finns med under diskussionen är att dessa kan ha ett samtal med varandra – en så kallad *debriefing* - efter sessionen. Där berättar de för varandra om sina spontana intryck av diskussionen och vad de omedelbart efter den upplever som de viktigaste frågeställningarna och argumenten (a.a., s. 89).

Studiens validitet och reliabilitet tillämpas genom utförliga beskrivningar av hur urval, insamling och bearbetning gått till. Analysdelen redogörs genom att utvalda citat fått belysa trovärdigheten. Vid hög validitet och reliabilitet återstår frågan om studiens möjlighet till generaliserbarhet.

6.8.2. Generaliserbarhet

Undersökningsgruppen är liten vilket innebär att det är svårt att generalisera (Stukát, 2011; Wibeck, 2010). Wibeck (2010) visar på att fokusgruppintervjuns syfte är att studera området på djupet. Det finns olika former av generalisering menar Kvale och Brinkmann (2009). En statisk generalisering går inte att göra eftersom urvalet av informanter inte gjorts slumpmässigt. Utifrån en analytisk generalisering gör man “en väl överlagd bedömning om i vad mån resultaten från en studie kan ge vägledning för vad som kan hända i en annan situation” (a.a., s. 282). Studiens generella syfte är dock inte att generalisera resultaten utan att få större kunskap och förståelse för området.

7. Resultat

7.1. Resultat från fokusgruppintervjuerna

7.1.1. Synen på kommunikation

På frågan hur informanterna ser på och beskriver kommunikation inom deras verksamhet kunde följande tema identifieras.

Från tal till nyp

Flera av informanterna uttrycker att de i första hand eftersträvar trygghet och en god relation vilket de ser som grunden för kommunikation, att det sedan går hand i hand. De talar också om elevens rätt till att kunna förmedla sig oavsett vilken typ av hjälpmedel som behövs. Flera informanter beskriver kommunikation som allt från det talade språket till blickar, tjuvnyp. Någon nämner även rapar och pruttar som ett sätt att busa, retas och få uppmärksamhet, vilket beskrivs som kommunikation. Lärarna som har musik och drama framhåller att mycket av det de gör inom de estetiska ämnena handlar om kommunikation, att uttrycka sig på andra sätt än med tal. En elevassistent anser att det inte behöver vara fina ord som räknas till kommunikation, att det inte handlar om språk, utan då man lyckas förstå varandra är kommunikation. En annan elevassistent uttrycker den typen av kommunikation som grundläggande. I en annan fokusgrupp med lärare pratar man mycket om den ordlösa kommunikationen, vilket exemplifieras nedan.

Exempel 1 ALVA

“Jag är fascinerad av hur eleverna kommunicerar med varandra. Kroppsspråk, ordlös kommunikation, blickar, nyp [VANJA. “Småbråk.”] [BOEL. “Kramar.”] och lek.”

Samtliga informanter talar om kommunikation som något grundläggande i människors liv. Flera av beskrivningarna handlar om kroppsspråk och den ordlösa kommunikationen. Även synen på kommunikation som en rättighet.

7.1.2. Elevernas kommunikation

På frågan om hur eleverna kommunicerar kommer flera av informanterna in på svårigheterna med att förstå eleverna.

Svårigheter att göra sig förstådd

Utifrån samtalen framkommer en bild av att informanterna från den ena skolan lägger ett större fokus på elevernas talade språk än vad informanterna från den andra skolan gör. En lärare uttrycker att de försöker få eleverna att tala tydligt och att de uppmärksammat att vissa elever har god ordförståelse men svårt för att muntligen uttrycka vad de vill. Ett elevexempel som nämns är när de skulle spela badminton, något som eleven tyckte var roligt, att de då klappade stavelserna “bad-min-ton” tillsammans och att eleven precis lärt sig säga “mo-bil” genom motsvarande träning. Informanterna berättar att eleven pratar mycket men att de inte alltid förstår honom, vilket beskrivs som frustrerande.

Tillgång till talpedagog nämns i sammanhanget som önskvärt för att träna elevernas tal under skoltid. Några talar om en känsla av frustration över att de som personal har svårt att förstå sina elevers tal. Samtidigt beskrivs att de åtminstone inom sina klasser lär sig att förstå sina

elever ganska väl trots otydligt tal men att det blir en svårighet för eleverna att kommunicera med andra personer de möter i samhället. Följande beskrivning får visa exempel på temat svårigheter att göra sig förstådd.

Exempel 2 KAZEM

“Vi har ju ganska många elever här som har ett ganska otydligt tal och efterhand som man lärt känna varandra då kan man ju liksom tolka vad individen säger. Man lär ju sig vad dom menar så att säga va men är ju, det hjälper ju egentligen inte eleven. När dom möter en vilt främmande människa så förstår inte den personen alls vad eleven menar/.../Jag tycker att vi bygger mycket vår undervisning på att det ska va verbalt. Då blir det att man instruerar hela tiden och då blir det att man måste upprepa samma instruktion gång på gång på gång och det blir ju så svårt för eleven och man skulle då kunna ha möjlighet att använda sig av annat då ju som bildstöd och sånt.”

I resonemangen om hur eleverna kommunicerar återkom deltagarna till svårigheter för eleverna att göra sig förstådda samt till svårigheten för dem som personal att förstå och tolka eleverna. Exemplet Kazem ger en bild av dilemmat för elever med ett otydligt tal, ett resonemang som kommer igen bland flera av informanterna. Svårigheterna beskrivs som störst i mötet med andra utanför skolan. Exemplet visar att det finns en kunskap och medvetenhet om att många elever skulle vara hjälpta av AKK samtidigt som flera av informanterna uttrycker en känsla av otillräcklighet över att de kan ha svårt att förstå vad eleverna vill uttrycka. I resonemanget om uttalsträning i ovan nämnda situation med ordet bad-min-ton kan det uppfattas som att man lägger mer fokus på att träna på tydligt uttal, på formen, än på att hitta funktionella alternativ eller komplement till talet för att komma åt innehållet, för att t.ex. prata om hur det var att spela badminton och därmed kommunicera.

7.1.3. Kommunikationen med eleverna

I samtalen om hur deltagarna använder AKK med eleverna var det flera teman som framträdde: AKK som information, elever som inte vill använda AKK, tecken som grund samt använder AKK sporadiskt.

AKK som information

De flesta informanter beskriver att de använder bilder till schema över skoldagen i klasserna samt individuella scheman till de elever som behöver det. I sammanhanget framgår att de använder datorprogrammet InPrint och Widgit för att ta fram bilder. Bilder används för att förtydliga texter som bl.a används i kontaktböcker som information till och underlag för samtal hemma. För vissa elever som kan läsa lite grand används Widgitbilder som stöd till texter. Flera nämner att de använder bilder som underlag för att förtydliga något, t.ex en plats de ska besöka eller maträtter som kommer på tal. Ett par av lärarna nämner att de gör sociala berättelser till vissa elever när de t.ex. går ut för att i bild och text förtydliga för eleven vad som kommer att ske i samband med aktiviteter. Några nämner att de använder tecken som stöd för att förstärka det talade språket. Det framkom även att vissa klasser på skolorna endast har textade scheman över skoldagen då klasslärarna bedömt att eleverna kan läsa tillräckligt bra och därför inte behöver komplettera med bilder. Exemplet ger en bild av resonemangen om användningen av AKK för att ge tydlig information till eleverna.

Exempel 3 GUNILLA

“Bilder och sociala berättelser är bra för dom elever som behöver det. Vissa elever använder sociala berättelser när vi går ut för att veta vad vi ska göra och ha det på papper. Särskilt för en elev som läser är det ett bra stöd med Widgit och text i vilken ordning vi ska göra saker. Han är väldigt trygg med det.”

I samtalen med både lärare och elevassistenter framträder bilden av att de ser på AKK som centralt för att ge information och skapa struktur över skoldagen. Bilder och text används för att tydliggöra vad som kommer att ske i form av schema. Dessutom beskrivs sociala berättelser som AKK, liksom kontaktböcker. För flertalet verkar användningen främst ha en informativ funktion men texterna med förstärkning av bilder i kontaktböckerna ger även möjligheten att samtala hemma om skoldagen.

Elever som inte vill använda AKK

Ett annat tema som identifierades utifrån resonemangen om hur AKK används i klasserna var ett motstånd mot AKK. I vissa klasser används inte AKK vilket förklaras med att eleverna har ett utvecklat verbalt språk. Flera uttrycker att vissa elever inte vill använda AKK även om de behöver. En informant beskriver att en del elever inte vill jämföra sig med dem som behöver bilder. I informanternas resonemang framkommer beskrivningar av att dessa elever vill vara som andra ungdomar på gymnasiet, vara en som kan tala, vara så normal som möjligt. En elevassistent som uppfattat detsamma har sett att bildstöd ändå varit en hjälp för eleven varpå han sett ett behov av att fortsätta. En informant anser att det händer att personal misstolkar att en så kallad duktig elev, en som talar, läser och skriver lite, inte är i behov av bilder, medan stödet egentligen kanske hade underlättat.

Exempel 4 JANNE och HANNA

“Vissa elever tycker inte om det utan dom blir, dom känner sig illa till mods, lite grand för att man använder bilder. Så det blir väldigt svårt. Det är från individ till individ.”

“Ofta räcker det att vi skriver hur dagen ser ut och vi har den strukturen med den elevkategori vi har. Det är en duktigare klass vi har (Hanna tittar på Janne). Vi har mer katederundervisning.”

Det kan uppfattas som att flera av både lärare och elevassistenter tycker att det är något av ett dilemma att det i vissa grupper finns elever som tydligt tar avstånd från AKK. Samtidigt som dessa elever beskrivs ha ett talat språk samt beskrivs kunna läsa och skriva lite och därför inte anses behöva AKK så förekommer åsikten om fördelar med att använda AKK för att öka förståelsen och minska risken för missförstånd.

Tecken som grund

Det framkommer från flera informanter att vissa av de talande eleverna har en bra grund gällande tecken som stöd när de börjar på individuella programmet. Två lärare talar om att de använder tecken som stöd vid samlingar och en av dem tillägger att de i deras klass använder tecken så ofta de kommer ihåg. Majoriteten av informanterna uttrycker att de skulle vilja lära sig mer tecken för att kunna komplettera mer med det. En lärare som berättar att hon främst undervisar talande elever säger att hon använder tecken ibland men att det finns lärare på skolan som kan tecken och använder det mer kontinuerligt.

Exempel 5 SOLIN

“I och med att dom är talande då. Men... men vi använder också tecken. Vi har ju en lärare som jobbar med tecken i klassen och många av eleverna kan tecken fast dom är mer talande så kan dom tecken och förstärker själva med tecken. Man ser det på något sätt att dom har fått det när dom var yngre. Man ser att dom har en bra grund.”

Det är många elever som mer eller mindre behärskar tecken som stöd när de börjar på skolan. Utifrån intervjuerna visar det sig att det är flera bland informanterna som uttrycker att de skulle behöva utveckla sin kunskap kring kommunikation för att kunna möta eleverna på deras nivå.

Använder AKK sporadiskt

Flertalet informanter beskriver att de använder något eller några AKK-sätt när de kommunicerar med eleverna. Användningen sker i olika situationer men inte kontinuerligt under hela dagen. De AKK-sätt som nämns, förutom tecken som stöd, är pekkartor, kommunikationspärm, bilder av olika slag, t.ex. widgitbilder, fotografier, bilder på iPad hämtade från nätet, samtalsmattor och kommunikationsappen WidgitGo. Utifrån samtalen framstår det som att användningen av bilder, för att förtydliga och komplettera deras eget tal till eleverna, är det som används mest. Även om det framkommer att det används många olika AKK-sätt så uttrycker de flesta deltagarna en känsla av otillräcklighet. En informant ger sin bild av var de är nu i deras sätt att jobba med kommunikationen med eleverna och hur hon vill att det ska vara:

Exempel 6 KLARA

“Det enklaste är ju på något sätt att jobba med information, det tycker jag är intrimmat här där jag jobbar, det här med schemastrukturer och så men att liksom få en att höja det till en slags kvalitativ nivå och att vi ska kunna samtala om någonting, det är svårare, att mer, att röra oss från ett här och nu till något annat, lite så... det tycker jag kan vara svårt. Där tycker jag att bilderna kan vara till hjälp. Men, vi behöver en palett av verktyg, att det inte finns en modell utan att vi behöver använda olika över tid och kanske med en och samma elev. Det är en kombination av bilder, tecken å den appen då liksom, och babbla med om man säger så, och lite talat språk då, även om jag talar och tecknar samtidigt. Jag talar och försöker teckna men det är inte utbyggt i arbetslaget ännu men jag vill dit, att vi funkar som modeller och pekar och tecknar hela tiden, så det händer mycket.”

De flesta informanter använder AKK tillsammans med eleverna, några enbart för information och några mer utvecklat och individanpassat efter elevernas behov. Det sker med olika former av AKK-metoder men beroende av vad de anser sig behärska. Informanterna uttrycker ett behov av att utveckla sin kompetens inom området kommunikation. Det finns även personer som berättar att de dagligen använder flera olika AKK-sätt och några av informanterna ger en bild av att man i deras klasser använder AKK multimodalt, som i exemplet ovan.

7.1.4. Möjligheter och hinder

Utifrån intervjufrågan vilka möjligheter och hinder informanterna upplever i kommunikationen med eleverna framkom följande tema.

Tilltro till teknik som AKK

AKK lyfts i arbetslagen fram som en möjlighet för eleverna att lättare kunna göra sig förstådda. Flera av informanterna uttrycker att användandet av iPad kan bidra till att utveckla elevernas kommunikation. En elevassistent ger uttryck åt att han använder samtalskartor i

kommunikationen med elever men önskar att det ska utvecklas och bli mer interaktivt. Han förklarar att han ser det som en förlängning av det de redan gör då det är samma typ av bilder men att det blir lättare att ändra genom att ta bilder och lägga in nya situationer. En intervjugrupp berättar att de gått utbildning i WidgitGo för att kunna stötta de elever som använder det. De ser möjligheten att appen i framtiden kan laddas ner i mobilen och att eleverna kan prata med personer de möter utanför skolan, i en behovssituation, som de uttrycker det. I ytterligare en grupp framkommer att de har några elever som använder WidgitGo och de redogör för att några elever kommunicerar genom att pekprata. De berättar att en elev inte hade någon form av AKK när han började på skolan till att han idag gör val och har börjat kommunicera kring vad han vill äta när han är hungrig. Samtliga fokusgrupper uttrycker en önskan om tillgång till fler iPad i klasserna.

Exempel 7 ALVA

“En möjlighet med kommunikation... vi har börjat använda iPads när vi börjar prata om något så är det inte alltid dom kan orden och dom har blivit bra på att snabbt ta fram en bild och visa varandra till exempel en bild på en plats som vi ska åka till. /.../ Det tycker jag är ett bra hjälpmedel och det blir gemensam kommunikation för vi sitter tillsammans runt bordet och andra som inte brukar vara så aktiva annars, kan ändå, dom som annars är lite passiva... jag kan ändå uppleva att det blir lite gemensamt i en grupp där det annars är mycket individuellt.”

Av de informanter som ser teknik som ett hjälpmedel för ökad kommunikation och samspel nämns oftast iPad. De ser iPad som en bra möjlighet till bildstöd vid samtal men även vid pekprat med hjälp av appen WidgitGo. Det förekommer även förhoppningar om att interaktiva kommunikationsappar i såväl pekplattor som i mobiler kan underlätta elevernas kommunikation i olika situationer, både i skolan som utanför.

7.1.5. Ökar elevernas kommunikation

När frågan ställdes angående vad informanterna ansåg skulle behövas för att öka elevernas kommunikation visade sig nedanstående tema.

Behov av kompetensutveckling

Samtliga informanter uttrycker behov av att utveckla kommunikationen på skolorna och det är inte någon som upplever att de är helt tillfreds med det sätt de själva och eleverna kommunicerar. Flertalet lärare och elevassistenter uttalar behov av fortbildning kring elevernas kommunikationssätt. De uppfattar att rektorerna ger dem stor frihet att söka den utbildning man själv ser ett behov av. Några berättar att rektorn sanktionerar utbildningar med krav på att den/de som gått en utbildning informerar övrig personal. Vissa upplever dock att tiden inte alltid skapas på arbetsplatsen för att delge kollegiet. Några av informanterna uttalar en önskan om en gemensam pedagogisk linje. Både elevassistenter och lärare ger uttryck för att elevassistenter inte får så mycket fortbildning. Många anser att det beror på att lärarna har lättare för att komma ifrån verksamheten eftersom de har särskilda studiedagar och att elevassistenterna då ansvarar för elevernas fritids-/korttidstillsyn. En elevassistent ser en lösning i att den som håller i utbildningen skulle kunna komma till skolan för att effektivisera tidsåtgången. Flera av informanterna ger även uttryck för att det finns ett behov kring att all personal ges en grundläggande kunskap i tecken som stöd eftersom det är flera elever som redan använder tecken när de börjar på skolan. En lärare ser fördelar med att de börjat med tvärgrupper i undervisningen vilket ger möjligheten till att ta del av varandras kommunikationssätt med eleverna och på så vis sprida kunskaperna på skolan.

Exempel 8 VANJA

“Vi är ju två kategorier personal. Tyvärr är ju assistenterna missgynnade när det gäller det här, vi har ju trots allt lite andra dagar då vi kan gå när assistenterna får ju vara på fritids. Vi har inte så mycket tid att informera övrig personal vad vi lärde oss. Det saknar man ju.”

Vanja reflekterar även kring sin kunskap vad gäller tecken som stöd:

“Ibland önskar jag att jag kunde mer för ibland, ibland kan eleverna mer tecken än jag och ibland vet jag inte om det är ett riktigt tecken eller inte.”

Informanterna ser att möjlighet ges till utbildningar men de ser behov av en gemensam pedagogisk linje för att utveckla AKK-användningen och att tid skapas för att delge kollegorna. Det framkom förslag på lösningar för att möjliggöra för fler elevassistenter att delta vid fortbildning. Till största del uttrycks behov kring grundläggande kunskap i tecken som stöd. Att ha elever som behärskar tecken som stöd bättre än vad några informanter anser sig göra beskrivs som en brist hos dem själva. Tvärgrupper som kollegialt lärande uttrycks också som möjlighet till kunskapsutveckling bland deltagarna.

7.1.6. Kunskap om elevernas kommunikationssätt

När frågan ställdes om hur informanterna får kunskap kring elevernas kommunikationssätt visade sig följande tema.

Samverkan

Det är många lärare och även någon elevassistent som ger uttryck för att de har begränsad kontakt med externa instanser men det framkommer att de tror att vissa elever har en habiliteringskontakt. I samtalen diskuteras det i termer av att de “har hört att hon har kontakt”, “känner till”, “han har något i skåpet därifrån som han använder på fritiden tror jag” och gällande en elev känner de till en logopedkontakt och önskar att de fick information. Endast en lärare berättar att hon har mycket kontakt med habiliteringen och SPSM. En annan lärare på samma skola uttrycker att eleverna i hans grupp skulle behöva utveckla de kontakterna.

Exempel 9 VANJA och JANNE

“Det är väldigt få som får insatser som jag känner till. Det hade varit jättebra om det fanns fungerande samarbeten så att de kunde träna på samma saker här som där.”

“Jo, Kalle försökte säga saker som han tränade på. Det var det enda vi fick reda på.”

Det framkommer från fokusgrupperna att vissa elever har kontakt med externa instanser i form habiliteringen men att den inte alltid tas tillvara genom samarbete mellan parterna. Deltagarna ser ett behov av ökat samarbete som en möjlighet till gemensamma insatser och för att kunna använda de kommunikationshjälpmedel som faktiskt tagits fram.

7.2. Resultat från de individuella intervjuerna

En av studiens frågeställningar till rektorerna handlar om hur AKK används på skolan. En annan av studiens frågeställningar till rektorerna ringar in kompetensutveckling vilket är ett centralt område för att möjliggöra för personalen att kunna erbjuda eleverna sina kommunikativa rättigheter utifrån olika styrdokument.

7.2.1. Hur AKK används

Vid frågan om hur rektorerna uppfattar att AKK används på skolorna visade sig följande teman.

Utveckla användningen av AKK

En av rektorerna säger att användningen av AKK har utvecklats mycket på skolan de senaste åren. Hon ser att personalen använder bilder oftare än tidigare och framhåller även betydelsen av att eleverna behöver både bilder och tecken som stöd under hela sin skoldag.

Exempel 10 LOVE

“Sen jag började jobba här för flera år sen till var vi är idag så kan jag se att det jobbas mycket mer med bilder. Det är intressant att se utvecklingen, att eleverna får förutsättningarna för att uttrycka sig. Idag ser vi att eleverna både behöver bilder och tecken som stöd. Om man inte kan prata kan man visa. Det gäller att plocka fram det.”

Den andra rektorn ser ett dilemma kring elever med ett utvecklat tal vilka hon anser skulle behöva förstärkning med tecken som stöd eller bilder för att förtydliga och för att öka möjligheterna att utveckla deras kommunikation. Hon tror att personalen inte alltid ser behovet eleverna ändå har av att vara hjälpta av att förstärka talet med en bild och uttrycker att personalens synsätt bidrar till huruvida detta blir möjligt eller inte. En av orsakerna till att vissa elever inte vill använda bilder tror hon har att göra med normaliseringsprincipen, att man vill vara så normal som möjligt. Hon anser att om personalen är förtrogen med och tror på en metod och ett sätt att arbeta på så underlättar det att få eleverna med sig.

Exempel 11 KIM

“Vi har ju elever som har ett väl utvecklat språk. Det är i dom grupperna som det är svårigheter för lärarna och assistenterna att använda bilder. Jag tror aldrig det är fel att förstärka med en bild. Våra elever lär sig ju ofta fraser men har dom verkligen förstått? /.../Jag tror att svårigheten kan vara när vi har elever med väl utvecklat tal att man tänker att det inte behövs bilder, i vissa fall, inte alltid.”

Båda rektorerna beskriver det som att i stort sett samtliga elever på skolorna är i behov av någon form av AKK och uttrycker att alla elever ska ges möjlighet till funktionell kommunikation och ser en utmaning i att utveckla användningen av AKK. Rektorerna kopplar personalens inställning till AKK och förståelse för dess nytta till i vilken utsträckning eleven själva vill använda AKK.

Självständighet

Ett område som båda rektorerna framhåller tydligare än lärare och elevassistenter i fokus grupperna är AKK-användningens betydelse för att skapa större självständighet hos eleverna. Det talas om utveckling av individens självständighet som något av ett övergripande mål. Att kunna förmedla sig till sin omgivning ses som viktigt för att öka självständigheten. Bland

annat framhålls elevernas behov av att bli förstådda när de ska ut i andra verksamheter efter gymnasiet, något som beskrivs som viktigt för elevernas självständighet.

Exempel 12 LOVE

“Med stöd av AKK kan det bli lättare för dom att bli förstådda i vad dom tycker och tänker och det kan skapa en större självständighet hos eleverna. Ja, det landar mycket i det att vi vill att dom blir självständiga samtidigt som vi vill att dom ska bli förstådda i vad dom tycker och tänker samt att dom ska kunna tala med andra personer dom träffar.”

Rektorerna kopplar elevernas möjlighet att bli förstådda till självständighet. Att kunna berätta och därmed påverka sin omgivning kopplar båda rektorerna till ökad grad av självständighet.

7.2.2. Kompetensutveckling

Då frågan om personalens kompetensutveckling kring AKK ringades in framkom följande två teman.

Teknik

Enligt rektorerna på de båda skolorna har alla klasser idag tillgång till iPad. De pratar om användning av teknik för att ta fram digitala bilder för kommunikation. Rektorerna på de båda skolorna talar även om att de håller på att utveckla användandet av iPad som kommunikationsstöd. De uttrycker att personal ska gå utbildning för att lära sig kommunikationsappen WidgitGo. Rektorn på Dalskolan berättar att en klass på skolan har en egen blogg, som ytterligare exempel på att tekniken öppnar elevernas möjligheter visa och berätta för omgivningen vad de gör. På Bergskolan har de i en klass börjat testa olika kommunikationsappar och valt en som de ska använda i gruppen. Faller det väl ut kommer de att satsa mer på det. Intentionen med iPad som framhålls av rektorerna är att eleverna ska kommunicera mer med bilder och bli mer självständiga. Den ena rektorn återkommer till resonemanget om att det inom personalgruppen finns de som visar ett motstånd mot att använda bilder och funderar över om det kan bero på svårigheter med tekniken.

Exempel 13 KIM

“I en klass jobbar dom väldigt mycket med tydliggörande. Dom har elever med talstörningar som har svårt att uttrycka sig och dom har alltid jobbat mycket med bildkommunikation. Vi är inte helt framme där men vi ska börja med iPads 1-1, där vi köper in program där dom kan ha sin bildkommunikation i plattan för och se om det blir mer flexibelt än vad det är nu. Vi jobbar mycket med InPrint och den biten då. Det har varit lite olika under åren. Målet är ju att eleverna ska bli så självständiga som möjligt. Därför försöker vi med iPad. Den kan ju eleven ha med sig.”

Det framstår som att rektorerna har en stor tilltro till tekniska hjälpmedel för att utveckla elevernas möjligheter till kommunikation. Något som de även beskriver som en möjlighet för att utveckla elevernas självständighet. Satsningar på iPad och att alla elever får varsin, talas om som en målsättning.

Behov av kompetensutveckling

På frågan hur kompetensutvecklingen ser ut för personalen kom rektorerna in på följande resonemang. De beskriver att gymnasieförvaltningen för särskolan har en gemensam utbildningsplan med riktade fortbildningsdagar för hela särskolan. Under de senaste åren har det handlat om implementering av den nya läroplanen, formativ bedömning, förhållningssätt

och bemötande samt tydliggörande pedagogik. Någon motsvarande förvaltningsgemensam satsning inom området AKK har inte gjorts.

Båda rektorerna uttrycker att de har stort inflytande gällande val av fortbildning för personalen. Enda begränsningen de uttrycker är budgeten. De berättar att de sanktionerar kurser när personalen själva kan motivera behovet med krav på att den eller de som går utbildningen delger hela arbetslaget. Båda rektorerna beskriver att kunskapsnivån inom AKK-området varierar inom personalen liksom behovet av AKK bland eleverna. Det framkommer att de ser ett behov av fortbildning inom området AKK. Rektorn från den ena skolan berättar att lärarna ska gå en kommunikationskurs inom AKK på hälso- och sjukvårdens data- och kommunikationscenter samt att ett par elevassistenter gått en kurs om kommunikationsappen WidgitGo. Deras uppgift blir då, enligt rektorn, att sprida kunskapen till övrig personal. Även den andra rektorn berättar att de börjat bygga upp kunskap kring program för bildkommunikation i iPad och att det är ett område som de kommer att utveckla på skolan. Båda rektorerna beskriver det som en utmaning att utbildningar och arbetssätt sprids till hela personalstyrkan. Den andra rektorn uttrycker behovet av en genomtänkt utbildningslinje och att få med hela arbetslaget samt att ta tillvara den kunskap de besitter. En svårighet som nämns är att det inte går att skicka all personal eftersom elevassistenterna har eleverna på fritids-/korttidstillsyn på lov och annan tid då lärarna kan gå på fortbildning. Oftast är det lärarna som får gå och sedan får de handleda elevassistenterna. Följande exempel från rektorn på Bergskolan belyser resonemangen om fortbildning.

Exempel 14 KIM

“Jag styr nog rätt mycket men det finns ju också personal som själva hittar en kurs och då får de ju komma till mig och samtala om det och då får vi se om det är relevant till arbetet. Jag är noga med att säga att jag har dagar till fortbildning för att få en röd tråd i vårt arbete /.../när jag tänker fortbildning tänker jag både inom huset och utom huset. Fortbildning behöver ju inte bara vara att vi måste gå på en kurs. Det är viktigt att kunskap som finns hos oss tas tillvara, ja, att vi fortbildar varandra.”

Skolorna följer kommunens utbildningsplan och respektive rektor beskriver att de för övrigt styr över resterande fortbildningstid. Någon större gemensam satsning inom området AKK har inte gjorts. Båda ger en bild av att AKK används i varierad grad utifrån elevernas behov men också utifrån i vilken utsträckning personalen behärskar olika AKK-sätt. Den ena skolans lärare ska gå en kommunikationskurs på hälso- och sjukvårdens data- och kommunikationscenter och båda skolorna är på gång att börja använda kommunikationsstöd i iPad. Båda rektorerna förmedlar en syn på fortbildning som även omfattar betydelsen av att ta tillvara det som redan finns hos personal och sprida den vidare. Vad de anser behövs är en strategi för hur kunskapen når ut i arbetslaget och kommer eleverna till gagn.

8. Diskussion

8.1. Metoddiskussion

Undersökningens syfte var att ta reda på hur rektorer, lärare och elevassistenter resonerar kring användningen av AKK för elever med begränsningar i sin kommunikativa förmåga och som är i behov av alternativ och kompletterande kommunikation, AKK, samt att ta reda på hur de ser på kompetensutveckling kopplad till AKK. För att få en djupare förståelse för informanternas erfarenheter valdes en kvalitativ intervjustudie. Studien genomfördes på gymnasiesärskolans individuella program, på två skolor inom samma kommun. Vi har själva erfarenhet av gymnasiesärskolan och har upplevt komplexiteten det innebär att få till stånd en väl fungerade alternativ och kompletterande kommunikation men även upplevt positiva situationer då det väl sker. Vi är medvetna om att vår egen förståelse och våra uppfattningar om hur vi anser att man kan arbeta med AKK inom det individuella programmet kan ha påverkat hur vi tolkat informanternas svar. Enligt Kvale och Brinkmann (2009) kan samtidigt kunskapen om forskningskontexten vara betydelsefull för att förstå undersökningsområdet utifrån informanternas perspektiv.

Fokusgruppintervjuer gjordes med lärare och elevassistenter, respektive enskilda kvalitativa intervjuer med rektorerna. Intervjufrågorna var öppna utifrån en intervjuguide. Intervjuerna flöt på med följdfrågor för att på så sätt kunna följa upp svaren. Observatörens anteckningar var värdefulla då det annars hade varit svårt att få en rättvisande transkribering utifrån att det ibland var svårt att höra vem som sa vad på ljudupptagningen. I en fokusgruppintervju är syftet enligt Wibeck (2010) att fånga interaktionen i gruppen vilket hon menar kan ses på olika sätt. Det framkom en viss ödmjukhet mellan personerna i fokusgrupperna och en viss dynamik, även i de små grupperna, vilket ledde till att olika åsikter och uppfattningar kom fram (Kvale & Brinkmann, 2009). Valet av att genomföra rektorernas intervjuer individuellt bidrog till att alla informanter i fokusgrupperna tog till orda och även saker som de upplever inte fungerar så väl på skolan kom fram.

Vid tillfället för intervju på Bergskolan blev fokusgruppens storlek blev mindre än rekommenderat (Kvale & Brinkmann, 2009; Wibeck, 2010). Då studiens syfte inte var att spegla respektive skolas syn på hur man resonerar kring elever i behov av AKK utan främst söka mönster kring hur deltagarna resonerar gjordes bedömningen att ändå genomföra intervjuerna trots få deltagare i två av grupperna och trots den ojämna fördelningen mellan skolorna. Medvetenhet finns om att den stora skillnaden i gruppstorlekarna kan ha påverkat hur samtalen inom respektive grupp förts och därmed resultatet. På Dalskolan var situationen omvänd vid tillfället för intervju med elevassistenter då de var tio stycken samlade pga. att de haft möte i direkt anslutning. När frågan ställdes om de fått information om vår önskade gruppstorlek svarade de ja. Det var inte uppgjort vilka som skulle delta varpå tre personer reste sig efter en stunds diskuterande. Detta kan ha påverkat gruppen och informanternas inställning i negativ riktning till intervjuaren.

Att vara två personer under intervjun där en fungerade som moderator och den andra observatör ökade studiens tillförlitlighet då moderatören till fullo kunde koncentrera sig på att lyssna med möjlighet att ställa täckande följdfrågor. Observatören kunde fånga upp den yttre kontexten samt att transkriberingen underlättades avsevärt då anteckningar fördes under samtalets gång.

På Dalskolan hade rektorn glömt den inbokade tiden men kunde ändå ta emot på avsatt tid. Hon var dock tvungen att avbryta intervjun 10 minuter tidigare än planerat. Huruvida detta påverkat resultaten är svårt att avgöra men det kan ha påverkat rektorn att hon inte var inställd på att bli intervjuad. Rektorerna på båda skolorna gjorde urvalet av vilka informanter i respektive fokusgrupp som skulle delta vilket kan ha påverkat resultatet då de kan ha valt ut de personer de anser svarar så som anses brukligt. Ett alternativ hade varit att intervjua samtlig personal på skolan men det rymdes inte inom ramen för den här studien. Vid bearbetning och analys av materialet lästes de utskrivna transkriberade intervjuerna igenom flera gånger. Först bearbetades fokusgruppintervjuerna och därefter de individuella intervjuerna. Utifrån studiens syfte började mönster och teman skönjas vilka sorterades in under rubriker kopplade till studiens syfte och frågeställningar.

8.2. Resultatdiskussion

Syftet med studien var att undersöka hur rektorer, lärare och elevassistenter på två gymnasiesärskolor resonerar kring användningen av alternativ och kompletterande kommunikation, för elever med begränsningar i sin kommunikativa förmåga och som är i behov av AKK. De frågeställningar som studien utgått från är: hur deltagarna beskriver och definierar kommunikation, hur deltagarna uppfattar att eleverna kommunicerar, hur deltagarna beskriver att de använder AKK i sin kommunikation med eleverna, vilka möjligheter/hinder deltagarna uppfattar kring användandet av AKK samt vilken kompetensutveckling kring AKK personalen får.

Studien tar sin utgångspunkt i allas rätt till kommunikation vilket tas upp i olika styrdokument som gäller barn, unga och vuxna. Individens rätt till kommunikation har stöd i olika styrdokument, t.ex. FN:s konvention för personer med funktionsnedsättning (Ds 2008:23), Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006), Skollagen (SFS 2010:800) och andra styrdokument som exempelvis läroplaner (Skolverket, 2013a) och kursplaner (Skolverket, 2013b). Med utgångspunkt i styrdokumentet har skolan som uppgift att göra det möjligt för alla att uttrycka sin mening, kunna bestämma över sina liv och att vara delaktiga i samhället. Med tanke på att rätten till kommunikation skrivits fram så tydligt i olika styrdokument var det intressant att undersöka hur skolpersonal resonerar angående användningen av AKK då den är av central betydelse för elever med begränsningar i sin kommunikativa förmåga.

8.2.1. Synen på kommunikation i förhållande till normalitet

Utifrån vad deltagarna i fokusgrupperna talar om framträder olika synsätt på kommunikation i förhållande till normalitet. Enligt Tideman (2000) har samhället mycket kvar att göra för att ändra uppfattningen om normalitet. Den normalisering han förordar är likvärdiga livsvillkor för alla medborgare, vilka handlar om anpassningar till individuella behov beroende på sammanhang. En normativ normalitet gynnar inte likvärdiga levnadsvillkor. I vissa av fokusgrupperna framträder en bild av att det läggs fokus på elevernas förmåga eller icke förmåga till talat språk. Deltagarna i en grupp resonerade om talträning för elever med ett ottydligt tal och efterlyste talpedagog som stöd för elevers talutveckling. I en annan fokusgrupp talades det om undervisning som i stor utsträckning bygger på att kommunicera med tal. När talet dominerar från omgivningen kan man fundera på vad som händer med kommunikation och samspel, i synnerhet för elever med stora begränsningar i sin kommunikativa förmåga, och även för elever som har ett utvecklat tal men som behöver AKK som minnesstöd och för att lättare kunna fokusera.

I en av de individuella intervjuerna framhöll rektorn risken med att överskatta de talande elevernas förståelse och att många av eleverna behöver kommunikativt stöd av exempelvis bilder. Rektorns resonemang om risken att överskatta elevernas språkförståelse stöds av Swärd och Florin (2014) som framhåller att visuellt stöd vid kommunikation kan kompensera svårigheter med minnet. Launonen och Grove (2003) framhåller också riskerna med att överskatta elevers språkförståelse i sin forskning och framhåller att lärare i skolan ofta tar beslut om att tecken som stöd inte längre behövs och inte är det lämpligaste alternativet för elever som börjat prata, trots att eleverna fortfarande är i behov av tecken som stöd i sin kommunikation. Även Thunberg (2011) framhåller betydelsen av att diskutera talutveckling och AKK eftersom det är tal som oftast förknippas med kommunikation. "Trots att människans kommunikation är multimodal till sin natur så tycks det finnas en medfödd drift hos människor i allmänhet och hos föräldrar i synnerhet att främja tal (a.a., s. 20). Utifrån att talet är människans mest förväntade kommunikationssätt är det inte konstigt att det blir norm, men för personer i behov av AKK blir en talspråklig miljö inte tillgänglig där man riskerar att inte följa de styrdokument som reglerar skolan och de konventioner som reglerar rätten till kommunikation.

Ett annat synsätt gällande begreppet kommunikation som visade sig bland flera informanter var att kommunikation uppstår då man får kontakt med varandra, oavsett hur, och vissa informanter såg allt som kommunikation, även småbråk, kramar och lek. Heister Trygg och Andersson (2009) framhåller att oavsett om kommunikationen är verbal eller icke verbal, medveten eller omedveten så handlar det alltid om ett samspel och något man styr över. Även Olsson (2006) lyfter fram samspelets betydelse som en aspekt av vikt för kommunikation, att samspelets parterna är öppna för att allt är kommunikation och även har förmåga att anpassa sitt sätt att kommunicera.

8.2.2. Nivån behöver höjas på skolorna

Att AKK används för att ge information, t.ex. genom bildscheman, var ett väntat resultat eftersom en tydlig struktur med visuella bildscheman över skoldagen är en grundläggande förutsättning för flertalet elever inom särskolan, både i lärandesituationer och i olika aktiviteter, under en skoldag. Tydliggörande pedagogik visade sig ha varit ett prioriterat fortbildningsområde inom förvaltningen. Förutom att använda bildstöd för information och schema beskrev deltagarna att de använde AKK under samlingen. Enligt Heister Trygg och Andersson (2009) innebär kommunikation i första hand samspel med andra. De ställer sig därför tveksamma till om samling kan kallas kommunikation med motiveringen att kommunikation och samspel förutsätter att alla har möjlighet att ställa frågor och inte endast besvara frågor, vilket enligt författarna sällan förekommer vid samlingen. En av informanterna anser att det är enklast att jobba med information men att det ligger en utmaning i att höja det till en kvalitativ nivå där de samtalar om något med stöd av AKK. De mest använda AKK-formerna var bildstöd och tecken som stöd, vilket dock framstod användas sporadiskt under skoldagen. En tolkning kan vara att den sporadiska användningen beror på informanternas varierande kunskaper om och färdigheter i att använda AKK.

Samtliga informanter visar ett intresse för att utveckla den kommunikativa miljön på skolorna. Det har inte framkommit någon skillnad mellan lärarnas och elevassistenternas engagemang för att använda AKK. I samtalen har det däremot visat sig att de oavsett yrkeskategori har kommit olika långt i användningen av AKK, vilket kan tolkas bero på en variation i deltagarnas kunskapsnivå och/eller intresse för kommunikation. Samtliga deltagare i fokusgrupperna gav själva uttryck för att de behöver utveckla den egna kompetensen inom AKK-området. Flertalet ansåg sig framför allt behöva utveckla sina kunskaper i tecken som

stöd. Det framkom även från flera av deltagarna att elever många gånger behärskar tecken bättre än de själva gör. Man kan fråga sig hur det blir när eleverna behärskar AKK bättre än personalen. Vad händer i elevens närmaste utvecklingszon (Säljö, 2014) om omgivningen inte kan möta eleverna i deras kommunikation och därmed inte heller kan utmana dem i deras kommunikativa utveckling utifrån det eller de kommunikationssätt de själva använder? Riskerar detta att även begränsa elevens kunskapsmässiga utveckling? Deltagarnas återkommande resonemang kring svårigheterna att förstå elevernas tal kan tolkas som att det ligger ett större fokus på bristen hos eleven än på möjligheten att kompensera och erbjuda alternativ.

8.2.3. Kompetensutveckling

Rektorerna, som deltog i studien, visar på en medvetenhet gällande elevernas behov av AKK och uttrycker även ett behov av fortbildning inom AKK på skolorna utifrån att de ser att kunskapsnivån bland personalen varierar. De upplever att de har ett stort handlingsutrymme gällande personalens fortbildning. Vad de beskriver som begränsningar är budget och att de har elever i skolans verksamhet flertalet av årets alla dagar, vilket försvårar möjligheten till fortbildningstillfällen för elevassistenterna.

Flera författare och forskare (Heister Trygg & Andersson, 2009; Krafft Helgesson, 2014; Launonen, 2003; Gustafsson & Myrberg, 2002; Swärd & Florin, 2014) poängterar vikten av att all personal både behöver utbildning och handledning för att eleverna ska använda AKK ändamålsenligt. Även styrdokument som t.ex. Salamancadeklarationen betonar behovet av kompetens bland personalen. Samtliga deltagare lyfte återkommande behovet av mer kunskaper inom AKK-området. Utifrån deltagarnas beskrivningar ges även en bild av att det finns AKK-kompetens på skolorna men att den inte sprids inom kollegiet. Några av personalen berättar att de har gått utbildning inom AKK på ett data- och kommunikationscenter och att några andra ska gå. Det framkommer att rektorn har som intention att den kunskapen sedan sprids till övrig personal på skolan. Den andra av rektorerna beskriver att pedagogerna ska gå en AKK-utbildning och får i uppdrag att sprida kunskapen till assistenterna på skolan. Det visade sig också att elevassistenterna får minst fortbildning även om det samtidigt uttrycks en förståelse bland både pedagoger och assistenter kring varför.

Resultaten visar att inte någon av de båda skolorna har en tydlig plan för hur kompetensutveckling ska nå ut till all berörd personal. Är då lärarna själva tillräckligt utbildade och tar de handledningen på allvar? Enligt Sirén Blomgren (2011) är det oftast elevassistenten som är mottagare av elevens budskap och hon menar att hur responsen ges tillbaka till eleven, för att elevens kommunikation ska utvecklas, kräver omfattande utbildning för att behärska. Ett par av fokusgrupperna ger förslag på lösningar såsom intern kompetensutveckling för att öka personalens kompetens. Inom en grupp diskuteras fördelar med tvärgrupper mellan klasser och elever på skolan där man kan ta del av varandras kommunikationssätt tillsammans med eleverna.

Enligt Krafft Helgesson (2014) är det av stor vikt att nätverket kring eleven fungerar för att eleven ska tillägna sig AKK. Hon föreslår att en kartläggning på organisationsnivå görs för att ta reda på vilken kompetens som finns på skolan och utifrån den planera satsningar på fortbildning. Thunberg (2011) framhåller betydelsen av att det görs kartläggningar på individnivå som omfattar elevens sociala nätverk för att få fram de samtalsämnen personen använder för att kunna bygga upp ett AKK-system som stämmer överens med elevens vokabulär. Av betydelse är också samverkan mellan skola, hem och habilitering kring individens AKK-sätt. Någon kartläggning nämndes inte av någon av informanterna. Det finns

även externa resurser att ta stöd och hjälp av. Alla elever inom särskolan är berättigade stöd enligt LSS (Socialstyrelsen, 2007) från bland annat habiliteringen och SPSM utan kostnad men vad som framkommer är att enbart en av informanterna har en etablerad kontakt med dessa instanser. Några informanter berättar att de känner till att vissa elever har kommunikationshjälpmedel via habiliteringen men att de inte används på skolan utan finns i skåpen. Det stämmer väl överens med Atlants (2003) resonemang om svårigheter att hålla fast vid användandet av AKK i bl.a. undervisningssammanhang, att kommunikationshjälpmedel inte används och att kunskaper förloras.

Tilltro till teknik

I studien framkommer att det finns ett stort intresse för digital AKK. En rektor berättat att de är i startgroparna med att alla elever ska få var sin iPad. På båda skolorna återges en tilltro till iPad och olika AKK-appar men det framkommer däremot inte att de har någon strategi kring hur det tekniska ska lösas eller tid behöver avsättas för teknisk support. Teknikens frammarsch inom AKK innebär enligt Baxter, Enderby, Evans och Judge (2011) stora möjligheter för vissa personer i behov av AKK men de har sett att personalen behöver både utbildning i användandet och tillgång till teknisk support för att det ska fungera. Ytterligare en aspekt som framkom var att det krävs ett samarbete mellan alla aktörer runt eleven, dvs. hem, skola, habilitering mm. De föreslår att en plan läggs upp för hur dessa svårigheter ska övervinnas. Heister Trygg och Andersson (2009) anser att själva implementeringen av AKK är den mest avgörande för en väl fungerande AKK. Man kan fundera på vad som händer om olika kommunikationshjälpmedel inhandlas till eleverna utan att personalen ges utbildning eller handledning. Krafft Helgesson (2014) framhåller att personens eget intresse är en drivkraft för att lära sig och i studien framkommer att några i personalgruppen uttrycker ett intresse för och en vilja kring att utbilda sig i användandet av GAKK.

8.2.4 Kommunikativ miljö

Hur den kommunikativa miljön kring eleven ser ut är avgörande för att eleven ska bli motiverad till kommunikation. Motivation i sin tur är en av de centrala aspekterna för att eleven ska använda AKK menar Heister Trygg och Andersson (2009). För att en miljö ska vara kommunikativ behöver personalen goda kunskaper och vara säkra i sitt användande av AKK. En god kommunikativ miljö ställer krav på både miljömässiga faktorer och på att omgivningen kan fungera som kommunikativa modeller där samspelet står i fokus. I studiens forskningsgenomgång återkommer omgivningens centrala betydelse för kommunikationsutvecklingen (Thunberg, 2007; Launonen, 2003; Olsson, 2006; Smith, 2003; Hjelmquist & Dahlgren Sandberg, 1996; Launonen & Grove, 2003; Sirén Blomgren, 2011). Även övrig litteratur som presenteras i bakgrunden lyfter fram omgivningens betydelse. Heister Trygg (2012) menar att vi måste se på kommunikationen utifrån flera perspektiv vilket beskrivs i BRO -modellen som omfattar barnet/brukaren, redskapen och omgivningen. Heister Trygg lyfter även betydelsen av lärares självförtroende för framgång inom AKK-området, något som förutsätter t.ex. fungerande handlingsplaner, att nätverket kring eleven samarbetar, ökad kunskap, möjlighet att öva och handledning. Launonen och Grove (2003) menar att en kommunikativ miljö, där exempelvis tecken som stöd används frekvent och personer i omgivningen fungerar som språkliga modeller, gynnar elevens talutveckling och är en nödvändighet för att eleven ska utveckla grammatik. Endast ett fåtal informanter såg på AKK och kommunikation utifrån både miljömässiga faktorer och på den egna förmågan att fungera som kommunikativa modeller för eleverna, en syn som omfattar hela BRO-modellen. Samspelets betydelse för den kommunikativa utvecklingen, såväl mellan personal och elev som mellan elever, berördes sparsamt.

8.3. Specialpedagogiska implikationer

Studien visar att flera av deltagarna återkommande resonerar kring svårigheterna i att förstå elevernas tal vilket kan ses som att det ligger ett större fokus på bristen hos eleven än på möjligheten att kompensera och erbjuda alternativ. Detta resonemang kan tolkas utifrån det kategoriska perspektivet (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001) där problematiken läggs hos eleven, vilket t.ex. talträning och talpedagog skulle kunna ge uttryck för. Det relationella perspektivet utgår istället från att se det utifrån att orsaken till elevens begränsade möjligheter till kommunikation beror på brister i miljön. BRO-begreppet (Heister Trygg, 2012) som står för en kommunikativ verksamhet utifrån brukaren, redskapen och omgivningen utgår från det relationella perspektivet och har samtidigt ett sociokulturellt perspektiv (Säljö, 2014; Renner, 2003) på kommunikation, samspel och lärande.

Ett dilemma som framkommer är att vissa elever själva tar avstånd ifrån AKK och inte vill använda bildstöd även om informanterna många gånger upplever att det gagnar eleven. Deltagarna uppfattar det som att vissa elever inte vill identifiera sig med sina klasskamrater som använder bildstöd och istället vara som ungdomarna på övriga gymnasiet och i samhället i stort. Det kan enligt Nilholm (2010) få både positiva och negativa följder där för- och nackdelar behöver vägas emot varandra. Om eleven inte vill särskiljas, ska personalen då gå emot elevens vilja? En rektor menar att om personalen är förtrogen med en metod bidrar till att påvisa nyttan för eleverna. Rektorn kopplar elevens ovilja att använda bilder till normalitetsprincipen. Rektorerna beskriver att de har personal som inte alltid har kunskap om behovet av AKK för de elever som har ett talat språk. Om rektorerna är medvetna om hur det förhåller sig finns en möjlighet till utveckling och förändring eftersom det får specialpedagogiska konsekvenser om inte informanterna har en samsyn kring normalitet.

Om man ser tillbaka utifrån ett historiskt perspektiv är det mindre än 20 år sedan särskolan flyttades från omsorg till skola och elevernas kunskapsutveckling kom att regleras av Skollagen i ett utvecklingsperspektiv. För 50 år sedan det fanns institutioner där de s.k. obildbara inte hade någon undervisning alls. Enligt Säljö (2014) byggs kunskaper upp i samspel med andra men även i samspel med artefakterna där han menar att tidigare generationers kunskaper och erfarenheter finns invävd och vi medierar då våra uppfattningar framvuxna ur vår kultur.

Av studien har framkommit att flera av deltagarna inte behärskar AKK i så stor utsträckning. Genom att agera kommunikativa modeller för elever i behov av AKK kan lärare och elevassistenter stödja eleverna i deras kommunikativa och sociala utveckling. Enligt Dysthe (2003) bygger det sociokulturella perspektivet på en konstruktivistisk syn på lärande och att kunskap till största delen utvecklas tillsammans med andra, vid social interaktion. Detta väcker frågor om hur det blir när elever behärskar t.ex. tecken som stöd bättre än pedagoger och assistenter. Flera av informanterna uttryckte att de skulle vilja lära sig tecken som stöd för att bättre kunna stötta eleverna där de befinner sig, vilket Säljö (2014) menar är centralt för lärande i ett sociokulturellt perspektiv. Som följd av en kommunikativ miljö liknande den informanterna beskriver innebär enligt Säljö att elever som inte möts i sin närmaste utvecklingszon av mer kompetenta lärare och assistenter ges liten möjlighet till utveckling och lärande eftersom de inte har så många kommunikationspartners.

8.4. Förslag på fortsatt forskning

Under arbetets gång har nya frågor väckts. Ett förslag till fortsatt forskning är att observera kommunikation i en multimodal miljö och se vilka som är framgångsfaktorerna. Intressant vore också att undersöka den kommunikativa miljön utifrån BRO-perspektivet på en skola. Studien skulle kunna göras utifrån observationer kombinerat med intervjuer och dokumentanalyser.

Det vore också intressant att genomföra en aktionsforskning på en gymnasiesärskola med utgångspunkt i de kunskaper som anses vara avgörande för en väl fungerande kommunikativ miljö. Utifrån litteratur, forskning och intervjuer tillsammans med samlad yrkeserfarenhet listas här kunskaper som är avgörande för en väl fungerande kommunikativ miljö.

1. Diskutera synen på normalitet i arbetslagen.
2. Kartlägg kompetens, kunskaper och intresse som finns bland personal på skolan.
3. Lägg upp en plan för internutbildning.
4. Sprid goda exempel och auskultera i varandras klasser.
5. Ta hjälp och stöd av externa instanser.
6. Lägg in regelbunden tid för pedagogiska forum där AKK står på agendan.
7. Satsa på AKK-utbildning, för alla.
8. Kartlägg elevens vokabulär och sociala nätverk vid framtagande av AKK.
9. Kontinuerligt samarbete med personer i elevens nätverk.
10. Teknisk support gällande GAKK.

Referenslista

- Atlant, E. (2003). A developmental approach towards teacher training: a contradiction in terms. I von Tetzchner, S. & Grove, N. (Ed.). (2003). *Augmentative and Alternative Communication. Developmental Issues*. (s. 335-356). London Whurr Publishers.
- Baxter, S., Enderby, P., Evans, P. & Judge, S. (2011). Barriers and facilitators to the use of high-technology augmentative and alternative communication devices: a systematic review and qualitative synthesis. *International Journal of Language & Communication Disorder*. 47 (2). (s. 115-129). Studentlitteratur.
- Bergström, & Boréus, A. A. (2012). Diskursanalys. I L. Bergström & Boréus. (Red.). *Textens mening och makt: metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. (s. 353-415). Lund: Studentlitteratur.
- Ds 2008:23. *FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Dysthe, O. (2003). Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande. I O. Dysthe (Red.). *Dialog samspel och lärande*. (s. 31-74). Lund: Studentlitteratur.
- Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – En kunskapsöversikt*. Stockholm: Liber.
- Grünewald, K. (2012). *Från idiot till medborgare: de utvecklingstördas historia*. Stockholm: Gothia förlag.
- Gustafsson, J-E. & Myrberg, E. (2002). *Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat*. Stockholm: Liber.
- Heister Trygg, B. & Andersson, I. (2009). *Alternativ och kompletterande kommunikation (AKK) i teori och praktik*. Ljungby: Hjälpmedelsinstitutet.
- Heister Trygg, B. (2012). *AKK i skolan En pedagogisk utmaning. Om alternativ och kompletterande kommunikation (AKK) i förskola och skola*. Ljungby: Södra regionens Kommunikationscentrum.
- Hjelmquist, E. & Dahlgren Sandberg, A. (1996). Sounds and silence: Interaction in aided language use. I L. von Tetzchner & M. H. Jensen (Ed.). *Augmentative and Alternative communication. European Perspectives*. (s.137-152). London: Whurr Publishers.
- Hylander, I. (2001). *Fokusgrupper som kvalitativ datainsamlingsmetod*. (Rev.uppl.) (FOG-rapport nummer 42). Linköping: Linköpings Universitet. Hämtat 2015-05-02 från <http://www.google.se/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=14&ved=0CDQQFjADOAo&url=http%3A%2F%2Fwww.diva-portal.org%2Fsmash%2Fget%2Fdiva2%3A254017%2FFULLTEXT01.pdf&ei=srZEVbCsF4uQsgG81oDQAg&usg=AFQjCNFp7CXpxq9ynTdjULbZg8-aJvgDQQ&sig2=7VCXddWdcJCG-uOblIM-hA&bvm=bv.92291466,d.bGg>
- Ineland, J., Molin, M. & Sauer, L. (2009). *Utvecklingsstörning samhälle och välfärd*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.

- Krafft Helgesson, M. (2014). *Möjligheter med tecken för ungdomar och vuxna*. Stockholm: Hatten Förlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Launonen, K. (2003). Manuel signing as a tool of communicative interaction and language: the development of children with Downs syndrome and their parents. I von Tetzchner & Grove (Ed.). (2003). *Augmentative and Alternative Communication. Developmental Issues*. (s. 83-122). London: Whurr Publishers.
- Launonen, K & Grove, N. (2003). A longitudinell study of sign and speech development in a boy with Downs syndrome. I von Tetzchner & Grove (Ed.). (2003). *Augmentative and Alternative Communication. Developmental Issues*. (s. 123-154). London: Whurr Publishers.
- Linell, P. (1994). *Transkription av tal och samtal: teori och praktik*. (Tema kommunikation). Linköping: Linköpings universitet.
- Nilholm, C. (2010). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Norrby, C. (2014). *Samtalsanalys: Så gör vi när vi pratar med varandra*. Lund: Studentlitteratur.
- Olsson, C. (2006). *The kaleidoscope of communication*. Stockholm: HLS Förlag.
- Patel, R. & Davidsson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur.
- Regeringens proposition 2013/14:198. *Bristande tillgänglighet som en form av diskriminering*. Hämtat 2015-04-18 från <http://www.regeringen.se/sb/d/16977/a/236823>
- Regeringens proposition 2011/12:50. *En gymnasiesärskola med hög kvalitet*. Hämtat 2015-04-02 från http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Forslag/Propositioner-och-skrivelser/En-gymnasiesarskola-med-hog-kv_GZ0350/
- Renner, G. (2003). The Development of communication with alternativ means from Vygotsky's cultural-historical perspektive. I von Tetzchner, S. & Grove, N. (Eds.). (2003). *Augmentative and Alternative Communication. Developmental Issues*. (s. 67-82). London: Whurr Publishers.
- Rosenqvist, J. (2013). Relationell dynamik - ett försök till analys av skola i förändring. I Asplin, J. (Red.). (2013). *Relationell specialpedagogik - i teori och praktik*. Kristianstad: University Press 2013:02.
- SFS 2010:800. (2013). *Skollagen*. Stockholm: Fritzes förlag.
- Sirén Blomgren, N. (2011). *Språk och samspel med Alternativ och Kompletterande Kommunikation – En interventionsstudie i gymnasiesärskolan*. Licentiatuppsats, ForskarskolanSLIM, språk och lärande i mångfaldsperspektiv. Göteborg: Göteborgs universitet.

- Skolverket. (2013a). *Läroplan för gymnasiesärskolan*. Stockholm: Skolverket, Fritzes.
- Skolverket. (2013b). *Ämnesområdesplan: Språk och kommunikation för Gymnasiesärskolan*. Hämtad 2015-04-18 från <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasiesarskola/sok-amnesplaner-och-kurser/subject.htm?subjectCode=SPR&lang=sv&tos=gys>
- Smith, M. (2003) Environmental influences on aided language development: the role of partner adaption I von Tetzner & Grove (Ed.). (2003). *Augmentative and Alternative Communication. Developmental Issues*. (s. 155-175). London: Whurr Publishers.
- Socialstyrelsen. (2007). Stockholm: Socialstyrelsen beställningsservice. *Lag om stöd och service till vissa funktionshindrade - LSS*. Hämtad 2015-05-15 från <http://www.socialstyrelsen.se/publikationer2007/2007-114-49>
- SOU 2011:8 *Den framtida gymnasiesärskolan - en likvärdig utbildning för ungdomar med utvecklingsstörning*. Hämtat 2015-04-25 från www.regeringen.se/sb/d/14038/a/160077
- Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2014). *Handledning: Värderingsverktyg för tillgänglig utbildning: förskola och skola*. Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svenska Akademien. (1998). *Svenska Akademiens ordlista över svenska språket*. Norge: Svenska Akademien.
- Svenska Uneskorådet. (2006). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca+ 10*. [Stockholm]: Svenska Uneskorådet.
- Swärd, A-K. & Florin, K. (2014). *Särskolans verksamhet – uppdrag, pedagogik och bemötande*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Tideman, M. (2000). *Normalisering och kategorisering: Om handikappideologi och välfärdspolitik i teori och praktik för personer med utvecklingsstörning*. (Doktorsavhandling). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Thunberg, G. (2011). *AKK – Alternativ och Kompletterande Kommunikation för personer med autism*. Stockholm: Autismforum. Hämtad 2015-05-04 från www.autismforum.se/gn/.../AKK_kunskapsoversikt_thunberg.pdf
- Thunberg, G. (2007). *Using Speech-Generating Devices at Home*. (Doktorsavhandling). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Thunberg, G., Carlstrand, A., Claesson, B. & Rensfeldt Flink, A. (2011). *KomIgång: en föräldrakurs om kommunikation och kommunikationsstöd*. Västra Götalandsregionen och Habilitering & Hälsa.

- Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- von Tetzchner, S. & Grove, N. (2003). The development of alternative language forms. I von Tetzchner, S. & Grove, N. (Ed.). *Augmentative and Alternative Communication. Developmental Issues*. (s. 1-28). London: Whurr Publishers.
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper: Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Zachrisson, G., Rydeman, B. & Björck-Åkesson, E. (2001) *Gemensam problemlösning vid Alternativ och Kompletterande Kommunikation*. Hämtad 2015-04-23 från <http://www.dart-gbg.org/public/anpassningar/gemensamprel.pdf>
- Ödman, D. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande: Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Nordstedts Akademiska Förlag.

Bilaga 1

Missivbrev

Hej!

Vi heter Anna Jäderlund och Carina Edvinsson och går sista terminen på speciallärarprogrammet med inriktning utvecklingsstörning vid Göteborgs universitet. Under våren kommer vi att skriva vår magisteruppsats. Parallellt med studierna arbetar vi båda inom gymnasiesärskolans individuella program som lärare respektive specialpedagog. Vi kontaktar er med anledning av att vi vill intervjua arbetslag som har kunskaper och erfarenheter av kommunikation i särskolan.

Genom studien undersöker vi hur rektor och skolpersonal resonerar kring kommunikation och elevernas möjligheter till utveckling med alternativ och kompletterande kommunikation, AKK. Valet av ämne grundar sig på att vi båda är verksamma inom gymnasiesärskolan och intresserade av elevers kommunikation.

Lärare och elevassistenter intervjuas i separata grupper och rektor intervjuas enskilt. Vid gruppintervjuerna är det lämpligt med fyra till sex personer i respektive grupp. En gruppintervju beräknas ta mellan 1-1 ½ timma. Vår roll är att en av oss fungerar som samtalsledare, den andra för anteckningar för att underlätta vid utskriften av intervjuerna. Samtalsledaren kommer att introducera ämnen som diskuteras. Vi är intresserade av era erfarenheter av elevernas kommunikation och är inte ute efter rätt eller fel svar.

Vi kommer spela in diskussionen med en bandspelare för att sedan kunna lyssna igenom inspelningen och skriva ut delar av den till vårt analysarbete. Vi följer de etiska krav som ställs vid en forskningsstudie. Ni ger ert samtycke genom att delta. Materialet kommer att avidentifieras vilket innebär att inga namn på personer, skola eller kommun kommer att finnas med i uppsatsen. Vi vill även poängtera att var och en som deltar vid intervjun gör det frivilligt och har när som helst rätt att avbryta. Materialet kommer inte att användas till annat än forskningsändamål. Det avidentifierade materialet kommer användas som underlag i studien och resultatet sammanställs i en rapport som kommer att finnas tillgänglig vid Göteborgs universitet. Vi hoppas att vi genom detta brev lämnat tillräcklig tydlig information om studien. Önskar ni ytterligare information får ni gärna ringa eller maila oss.

Med vänliga hälsningar Anna Jäderlund och Carina Edvinsson

Bilaga 2:1(2)

Intervjufrågor till fokusgrupperna med lärare och elevassistenter

Öppningsfrågor

- Berätta lite om er själva; Hur länge har du jobbat här och hur kom det sig att du började jobba här? (Laget runt.)
- Beskriv skolan och elevgruppen. Hur är eleverna indelade? Antal personal och elever.

Introduktionsfrågor

- Vad har ni för erfarenhet av alternativ och kompletterande kommunikation, AKK?

Nyckelfrågor

- Berätta om hur eleverna kommunicerar och i vilka situationer det sker kommunikation?
- Vilka olika kommunikationssätt använder ni när ni kommunicerar med eleverna?
- Vilka möjligheter/svårigheter upplever ni i kommunikationen med eleverna?
- Vilka möjligheter/svårigheter ser ni i användandet av AKK?
- Vad skulle behövas för att öka elevernas kommunikation? Berätta gärna om konkreta situationer.
- Hur skaffar ni kunskap kring elevernas kommunikationssätt och hur ser ni på möjligheten att få det och fungera i praktiken?
- Hur ser ni på behovet av fortbildning inom AKK-området?

Avslutande fråga

- Finns det något ni vill tillägga?

Bilaga 2:2(2)

Intervjufrågor till rektor

- Vad har du för bakgrund och hur kom det sig att du börja arbeta i särskolan?
- Beskriv skolan och elevgruppen. Hur är eleverna indelade? Antal personal och elever.
- Hur ser du på elevernas kommunikation?
- Hur kommunicerar eleverna och hur arbetar personalen med elevernas kommunikation?
- Vilka utvecklingsområden uppfattar du att ni har inom AKK/kommunikation?
- Vad skulle behövas för att öka elevernas kommunikation?
- Vilka förutsättningar ser du som rektor att du kan ge personalen för att eleverna ska utveckla förmågan att kommunicera och samspela med andra?
- Hur ser fortbildningen ut för personalen och i hur stor utsträckning styr du över din personals fortbildning?
- Hur ser du på möjligheten till att utbildningen kommer eleverna till gagn?
- Som rektor är du pedagogiskt ansvarig. Hur vet du att alla elever ges möjlighet till kommunikation utifrån sina förutsättningar?

Avslutande fråga

- Finns det något du vill tillägga?

AKK-tips

DART <http://www.dart-gbg.org/>
ISAAC <http://www.isaac-sverige.se/>
SPSM <https://www.spsm.se/sv/Stod-i-skolan/Sprak-och-kommunikation/Alternativ-och-kompletterande-kommunikation/>
Särnät <http://www.sarnat.educ.goteborg.se/>
SÖK-centrum <http://www.sokcentrum.se/sv/start/>

Bilder

InPrint <http://hargdata.se/>
Boardmaker <http://www.frolundadata.se/butik/boardmaker-6-till-pc/>
Bliss <http://www.blissonline.se/> och <http://www.blissymbolics.org/index.php/sv/>
Pictogram <http://www.pictogram.se/>

Kostnadsfria bilder

<http://bildstod.se/>
<http://www.catedu.es/arasaac/>

Fotokalender

<https://www.youtube.com/watch?v=leyZQcOTPPY>

Pekprat-appar

WidigtGo SE
Grid Player
GoTalk Now
TapSpeak Choice

TAKK-appar

Spread Signs
Ritade Tecken
SignitForward (teckna.se)
Teckenlex

Teckensånger

<http://www.megavega.se/blandat>

Bloggar

<http://teachinglearnerswithmultipleneeds.blogspot.se/>

Facebook-grupp

AKK gruppen